НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ та
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Пономаренко О. Г., Найдьонова А.В.

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ З ОРІЄНТАЦІЄЮ НА СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКІ ПРОФЕСІЇ У СЕРЕДНІХ ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Монографія

Київ –2016

УДК 378.22:330:378.4(410)
ББК 74.56
Д 533

Рекомендовано до друку Вченою радою Національного університету біоресурсів і природокористування України, протокол № 4 від 26.10.2016р.

Рецензенти:

Рябова З.В., доктор педагогічних наук, завідувач кафедри управління вищим навчальним закладом та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії наук України;

Амеліна С.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології і перекладу Національного Університету Біоресурсів та Природокористування України;

Костенко В. М., кандидат сільськогосподарських наук, начальник відділу розвитку садівництва, виноградарства та виноробства МАПП України

Д 533 **О.Г. Пономаренко, А.В. Найдьонова**

Професійне становлення молоді з орієнтацією на сільськогосподарські професії у середніх та вищих навчальних закладах Великої Британії / О.Г. Пономаренко, А.В. Найдьонова. – Київ : Вид-во, "Компрінт"2016. – 492 с.

Питання реформування освіти в Україні, зокрема перехід від загальноосвітніх шкіл до профільних, що надасть змогу учням обрати профіль, споріднений з їхніми інтересами, нахилами, здібностями, а це, в свою чергу, забезпечить більш свідомий вибір професії у недалекому майбутньому і покладе основу у підготовці висококваліфікованих фахівців сільськогосподарського напряму є одним із актуальних проблем сучасної освіти.

У монографії розглядається проблема присвячена актуальній, недостатньо вивченій у вітчизняній педагогіці проблемі підготовки майбутніх фахівців сільського господарства, завдяки налагодженій системі профорієнтаційних послуг, що набуває особливої актуальності сьогодні, коли зважаючи на економічні, виробничі, технічні зв'язки з іншими країнами, роботодавець вимагає від фахівця певних якостей: комунікабельності, креативності мислення, творчого підходу до виконання певної трудової діяльності.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....5

РОЗДІЛ 1 12

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 12

1.1 Система середньої освіти Великої Британії. 12

1.2. Особливості профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії. 29

1.3. Загальноєвропейські профорієнтаційні тенденції у системі середньої освіти Великої Британії. 61

Висновки до розділу I 68

РОЗДІЛ 2 71

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У ПІДГОТОВЦІ МОЛОДІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ 71

2.1 Зміст профорієнтаційної роботи з учнями середніх шкіл у Великій Британії з орієнтацією на сільськогосподарські професії 71

2.2. Форми і методи профорієнтаційної роботи у середніх навчальних закладах Великій Британії у підготовці молоді до професійної сільськогосподарської діяльності 90

2.3 Індивідуальний підхід у роботі щодо професійного визначення особистості в середніх навчальних закладах Великої Британії 117

Висновки до розділу II.....135

РОЗДІЛ 3. 139

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ 139

3.1. Особливості профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах України. 139

3.2. Можливості імплементації британського досвіду профорієнтаційної роботи в систему загальної середньої освіти України 172

Висновки до розділу III 215

РОЗДІЛ 4 СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 219

4.1. Ретроспективний аналіз вищої економічної освіти Великої Британії.....219

4.2. Сучасний стан і особливості організації вищої економічної освіти Великої Британії.....232

4.3. Тенденції розвитку вищої економічної освіти Великої Британії.....277

Висновки до розділу IV 291

РОЗДІЛ 5 296

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 296

5.1. Зміст навчання економістів аграрного профілю в університетах Великої Британії.....296

5.2. Форми та методи професійної підготовки економістів аграрного профілю 316

5.3. Недержавна підтримка аграрно-економічної освіти у Великій Британії.....333

Висновки до розділу V 351

РОЗДІЛ 6 ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНІ 356

6.1. Умови вступу майбутніх фахівців аграрно-економічного профілю до вищих навчальних закладів Великої Британії.....356

6.2. Особливості професійної підготовки економістів аграрного профілю у ВНЗ України 366

6.3. Компаративний аналіз професійної підготовки економістів аграрного профілю в університетах Великої Британії та України.....384

6.4. Імплементація британського досвіду підготовки економістів аграрного профілю у вітчизняну систему освіти.....404

Висновки до розділу VI 418

ВИСНОВКИ.....421

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....432

ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку України характеризується дедалі більшим зростанням ролі її аграрного сектора, покликаного забезпечити продовольчу безпеку країни. Водночас, з огляду на світову економічну кризу, сільське господарство нашої країни набуває важливого значення у міжнародному масштабі. Однак на селі існує ряд проблем, більшість з яких пов'язана з кадровим забезпеченням аграрної галузі економіки України. Невипадково розвиток агропромислового комплексу та соціальний розвиток села визнані державою пріоритетними, що закріплено у Законі України "Про основні засади державної аграрної політики на період до 2015 року".

Важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів професійної підготовки економістів аграрного профілю в Україні є вивчення та аналіз досвіду підготовки фахівців за кордоном. Великобританія має вагомі досягнення та розвинену систему професійної підготовки економістів аграрного профілю, окремі аспекти якої можуть бути взяті на озброєння українською системою відповідної підготовки економістів-аграрників.

Соціальне замовлення, сформоване сучасним суспільством, визначає завдання не тільки професійної освіти, а й професійної орієнтації. У нинішніх умовах соціальне замовлення на профорієнтаційні послуги сформувалося в нашому суспільстві внаслідок появи такого феномену як безробіття, яке останнім часом зростає. З іншого боку, виникла парадоксальна ситуація – на фоні зростання кількості безробітних водночас відбувається зростання дефіциту кадрів у сільському господарстві. До того ж, низька мотивація студентів до оволодіння сільськогосподарськими професіями детермінується недостатнім рівнем їхньої професійної спрямованості, що, у свою чергу, призводить до поповнення сільськогосподарських підприємств некомпетентними, слабко підготовленими фахівцями. Тому особливої гостроти набуває проблема орієнтації учнівської молоді на подальше

навчання в аграрних коледжах й університетах і професійну діяльність у сільському господарстві.

Реформування економіки, зокрема, аграрної галузі, і модернізація освітньої сфери, спрямована на наближення її до соціально-економічних потреб суспільства, що покладають на середню школу складний обов'язок – поетапно здійснювати профорієнтаційну роботу у середніх навчальних закладах і готувати молодь до майбутньої професійної діяльності.

Вирішення цих проблемних питань неможливе без відповідної кваліфікованої кадрової бази в аграрному секторі економіки. Підготовка високоосвічених кадрів, від знань і умінь яких значною мірою залежить економічний розвиток нашої країни, висуває нові вимоги до якості фахової освіти.

Важливою з огляду на зазначене є участь нашої держави у міжнародному співробітництві на основі принципів і норм міжнародної економіки. Нагальне вирішення багатьох проблем можливе шляхом здійснення реформування аграрно-економічної освіти та професійної підготовки економістів аграрного профілю на основі комплексного вивчення проблеми, системного підходу, впровадження досягнень педагогічної науки та зарубіжного досвіду.

Однією з причин недостатньо високої якості освіти в Україні є недосконаліть системи профорієнтаційної роботи та професійної підготовки фахівців. Тому, у сучасних умовах потрібно орієнтувати систему професійної освіти на задоволення потреб ринку праці та споживачів освітніх послуг.

У цьому контексті нагальними стають питання модернізації системи надання освітніх послуг, побудованих на нових професійно зорієнтованих засадах, які, насамперед, сприятимуть підготовці кваліфікованих та мотивованих фахівців, потрібних економіці і суспільству та здатних самореалізуватися у трудовій діяльності.

Незаперечним є той факт, що той працівник є найбільш ефективним, який свідомо обирає свою майбутню професійну діяльність і самореалізується у сфері трудової діяльності, тобто розкриває свій потенціал у конкретній роботі. У багатьох країнах світу першочерговим є розв'язання проблем професійної підготовки. Це пов'язано з необхідністю підвищення якості та конкурентоспроможності трудових ресурсів, а проблема професійної освіти розглядається з позиції якості трудового потенціалу як складника людських ресурсів людського капіталу. Динамізм соціально-економічного розвитку суспільства, реформування аграрного сектору економіки потребує переходу аграрної економічної освіти на якісно новий рівень.

Автори пропонують оригінальну систему профорієнтаційної роботи з учнями середніх навчальних закладів, а в подальшому професійної підготовки конкурентоспроможних випускників середніх та вищих навчальних закладів.

Крім того, пропонується формувати контингент абітурієнтів з тих, хто має достатній рівень професійно-особистісних якостей, тобто отримали відповідний рівень кваліфікації. При цьому, порівняння особистих досягнень випускників з вимогами щодо даної професійної діяльності, а в подальшому майбутньої професії визначає рівень конкурентоспроможності випускника і, відповідно, якість професійної освіти.

ВСТУП

Нагальна потреба підвищення конкурентоспроможності України на світовому аграрному ринку, що є ключовим показником досягнення нашою країною нової якості життя громадян, запровадження економічних, соціальних і демократичних європейських стандартів життєдіяльності суспільства та держави в цілому.

Відповідно до Закону України "Про основні засади державної аграрної політики на період до 2015 року", пріоритетність розвитку агропромислового комплексу і соціального розвитку села в національній економіці зумовлюється винятковою значущістю й незамінністю продукції сільського господарства в життєдіяльності людини і суспільства.

Крім того, відповідно до Стратегії сталого розвитку "Україна – 2020", затвердженої Указом Президента України № 5 від 12 січня 2015 р., яка передбачає 62 реформи та програми розвитку держави, Україна має стати одним з аграрних лідерів світу і утримувати цю позицію у майбутньому.

Отже, основним завданням сучасної аграрної політики держави є перетворення аграрного сектору на високоефективний, конкурентоспроможний на внутрішньому та зовнішньому ринках, сектор економіки держави.

Вітчизняними вченими досліджувались різні аспекти професійної підготовки майбутніх економістів: теоретичні і методичні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі (М. Т. Левочко), професійна мобільність майбутніх фахівців (О. Ф. Вербило, Є. А Іванченко, Л. С. Пуханова), підготовка майбутніх економістів-аграрників до професійної інформаційної діяльності (Р. С. Корнєв), формування вмінь професійного спілкування майбутніх фахівців економічного та аграрного профілю (Н. Ю. Іщук, А. В. Кучер), інтеграція підготовки економістів-аграріїв за допомогою нових технологій навчання (О. В. Левчук), теоретико-методичні основи формування культури

професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів (С. М. Амеліна).

Зміст професійної підготовки фахівців у розвинених країнах, в тому числі й у Великій Британії, вивчали Н. В. Акканіна (розвиток системи сільськогосподарської освіти), Н. М. Бідюк (розвиток змісту і форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії), К. М. Двояшкіна (система підготовки фахівців для сільського господарства), Н. С. Журавська (проблема підготовки викладачів-аграріїв у ВНЗ країн ЄС).

Зарубіжні вчені також проводили дослідження у галузі підготовки економістів для аграрної сфери британської і вітчизняної економіки. Зокрема, У. Кьостер, А. Ліссітса, К. Шуман свої наукові пошуки присвятили проблемі реформування агро-економічної освіти. К. Макніл та А. Сілім акцентували свою увагу на розробці науково-педагогічних інновацій, створенні умов для їх впровадження в практику у ВНЗ. Д. Хаунсел стверджує, що організаційні форми і методи вищої професійної освіти відображають два протилежні напрями, а саме: від виробництва до ВНЗ та від ВНЗ до виробництва.

Аналіз наукових праць британських науковців (Н. Годарта, Дж. Сірска, Д. Харві, М. Лоблі, М. Вінтера, П. Браслі, І. Шеарера, Дж. Кейбла, С. Річардса та ін.) навчальних програм, підручників і посібників, технологічних аспектів розвитку потенціалу майбутніх економістів-аграрників Великобританії свідчить про наявність нових підходів, ідей щодо оптимізації змісту навчання економістів-аграрників.

Проте проблема професійної підготовки майбутніх економістів аграрного профілю в Україні та застосування досвіду системної підготовки у Великобританії залишається недостатньо дослідженою як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Результати аналізу праць з проблеми дослідження свідчать про відсутність комплексного науково-педагогічного

вивчення професійної підготовки економістів аграрного профілю у Великій Британії.

Актуальність зазначеної проблеми, необхідність її дослідження зумовлені низкою суперечностей між:

об'єктивними потребами суспільства у висококваліфікованих фахівцях аграрного профілю з високим рівнем мотивації до професійної діяльності та недостатньо гнучкої реакції системи середньої освіти;

визнанням психолого-педагогічною наукою переваг особистісного підходу до формування професійної спрямованості особистості й домінуванням у навчально-виховному процесі середніх шкіл традиційних методів і форм профорієнтаційної роботи;

необхідністю вдосконалення процесу орієнтації шкільної молоді на професії аграрного профілю й недостатньою розробленістю в сучасній педагогічній науці його науково-педагогічного забезпечення;

потребою цілісного погляду на професійну підготовку економістів аграрного профілю з позиції зарубіжного, а саме британського, та вітчизняного досвіду, недостатній стан досліджуваної проблеми й доцільність практичної розробки стратегій і тактик розвитку та вдосконалення вищої аграрно-економічної освіти в Україні на етапі її входження в європейський освітній простір зумовили актуальність пропонованої монографії.

Розроблені матеріали можуть бути використані в навчальному процесі і позанавчальній роботі для підготовки шкільної молоді до професійної сільськогосподарської діяльності, а також у процесі підготовки економістів для аграрного сектору, під час читання лекцій з історії педагогіки, спецкурсів із зарубіжної педагогіки, при розробці навчальних посібників, методичних рекомендацій.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес впроваджено у навчальний процес Криворізького національного університету (довідка № 02/02-236/3 від 11 червня 2014 р.), Національного

педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 03-09/1136 від 2 лютого 2014 р.), Дніпропетровського державного аграрно-економічного університету (довідка № 02-03/1136 від 4 березня 2014 р.), загальноосвітнього навчального закладу «Середня загальноосвітня школа № 10» Подільського району м. Києва протягом 2011–2014 н. рр. (довідка № 196 від 9 квітня 2014 р.), загальноосвітнього навчального закладу «Спеціалізована школа № 17 з поглибленим вивченням математики» протягом 2014–2015 н. р. (довідка № 226 від 25 листопада 2014 р.), Жукинської ЗОШ І–ІІІ ступенів Вишгородського району, Київської області протягом 2011–2014 н. рр. (довідка № 163 від 17 березня 2015 р.), Національного університету водного господарства та природокористування (довідка № 001-1865 від 26 вересня 2014 р.), Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і природокористування України “Ніжинський агротехнічний інститут” (довідка № 672 від 15 вересня 2014 р.).

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

1.1 Система середньої освіти Великої Британії.

Середня освіта Великої Британії є складною системою зі значною диференціацією в різних частинах країни. Система середньої освіти охоплює такі п’ять типів середніх шкіл: граматичні, технічні, сучасні, об’єднані й публічні. Ці школи суттєво відрізняються одна від одної як навчальними планами й програмами, так і терміном навчання у них. У кожну із зазначених типів шкіл (за винятком приватних, широко відомих англійських «public schools») школярі потрапляли до 1969 р. на підставі тестових визначень коефіцієнта розумової обдарованості (вступали в 11 років і навчалися до 16 років).

Широкої популярності набули граматичні школи (grammar schools), що мають академічний характер. Йдеться про те, що діти, які стали учнями таких шкіл (4 %), показали власні можливості та довели спроможність навчатися за програмами академічної структури. Інші учні відвідують сучасні середні школи, де перебувають до 16 років, отримуючи достатньо високі теоретико-практичні навички. У Великій Британії діти мають змогу відвідувати школи, функціонування яких спрямоване на надання загальної, технічної чи професійної освіти, а також навчатися у граматичних школах (grammar schools), які становлять собою коледжі підготовчої освіти.

Система середньої освіти в Ірландії поділяється на 3 рівні (цикли). Зокрема, трирічна молодша середня школа (Junior cycle) готує учнів до іспитів на проміжний сертифікат (Junior Certificate). Обов’язковий етап

середньої освіти на цьому закінчується, і учень може більше не з'являтися в школі, проте якщо він прагне вступати в університет, то мусить навчатися ще 3 роки. Спочатку йде так званий «перехідний рік» (transition year): учень готується перейти з молодшої в старшу середню школу (Senior Cycle). Навчальна програма старшої середньої школи в Ірландії включає в себе 6-8 предметів. Учень сам обирає предмети, які буде вивчати в останні два роки свого перебування в школі з метою складання іспитів на отримання диплому про середню освіту (Leaving Certificate Examinations).

В Ірландії, окрім звичайних середніх шкіл, функціонують громадські (community schools) та професійні (vocational schools) середні школи. Перші забезпечують академічну й технічну освіту, другі спеціалізуються на технічній і професійній освіті. Вони часто використовуються і для проведення курсів підвищення кваліфікації, тренінгів тощо.

У Шотландії вищі школи не є спеціалізованими, а в основному загальноосвітніми (comprehensive schools), де також функціонує 6-й клас. 96 % дітей – школярі державних вищих шкіл, водночас лише 4 % навчаються у приватних школах вищого рівня, орієнтованих на навчання дітей із заможних шотландських родин.

Надання освітніх послуг входить до сфери відповідальності Міністерства освіти і науки (The Department of Education and Science DES), місцевих органів освіти (The Local Education Authorities LEAs) та самих шкіл. Правовим підґрунтям такого партнерства є Закон про освіту 1944 р., який окреслює коло повноважень кожної із зазначених установ.

Департамент науки і освіти відповідає за формуванням національної політики в галузі освіти, а контролюючу функцію виконує інспекція Її Величності. Окрім того, інспекторами проводяться професійні консультації для представників місцевих органів освіти, шкіл, коледжів, а також обговорюються поточні питання.

Місцеві органи освіти несуть відповідальність за надання освітніх послуг, навчальні матеріали, устаткування, персонал та оплату його праці. Однак вибір посібників і графіка навчання, як правило, залишається за дирекцією навчального закладу. Зміст і методи навчання обирають самі педагоги. Адміністративні функції освіти в кожному районі виконує головний співробітник із питань освіти, який надає допомогу з певних питань.

До певного моменту планування і організація навчального процесу не контролювалося центральним урядом, але з 1988 р. набула чинності національна освітня програма, згідно з якою посилювався державний контроль за викладанням у школах із метою надання освіті більш збалансованого характеру. Наголошувалося на особливому значенні та необхідності практичних аспектів освіти як особливо важливих для життя і діяльності, тобто ключовою складовою національної навчальної програми визначалося практичне застосування набутих знань. Реформа освіти 1988 р. також дала змогу середнім школам розпоряджатися більшою частиною свого бюджету, включаючи кошти на оплату праці персоналу. Водночас були введені зрізи знань для школярів віком 7, 11, 13 та 16 років, метою яких було визначення рівня освіти в конкретному навчальному закладі та його відповідність освітнім стандартам.

У Великій Британії, відповідно до розділу 7 Закону про освіту 1996 року, основний принцип обов'язкової середньої освіти базується на забезпеченні ефективним, денним навчанням учнів відповідно до віку дитини, її здібностей, нахилів та інших освітніх потреб (SEN), які має дитина.

Розділ 78 Закону про освіту 2002 підтверджує, що обов'язкова середня освіта повинна забезпечити дітям навчання за збалансованими й різнобічними навчальними програмами, які: сприяють духовному, моральному, культурному, розумовому й фізичному розвитку учнів у школі і суспільстві; готують учнів до виконання певних обов'язків та отримання

досвіду для подальшого життя [298, 297]. У деяких регіонах Великої Британії, школи організовані в три етапи: початковий, який іноді називають «першим», школи для учнів віком від п'яти до восьми і дев'яти років; середні початкові школи для учнів віком від восьми до 12 років або від дев'яти до 13 років і середні школи (які іноді називають "вищі школи (high schools)") для учнів віком від 12 або 13, 16 або 18 років і старших. Учні можуть переходити до середньої школи у віці 12 чи 13 років. Освіта від 16 до 18 + здійснюється у шостому класі багатьох середніх шкіл (пост-початкових шкіл у Північній Ірландії). Вона також здійснюється у коледжах подальшого навчання і так званому коледжі шостого року навчання, де подальшу освіту здобувають протягом повного робочого дня у шостому класі школи, вона належать до середньої освіти і підпорядковуються шкільним правилам (Schools Regulations).

Отже, в Англії, Уельсі та Північній Ірландії п'ять років навчання – з 11 до 16 років – визначають періодом обов'язкової середньої освіти.

Більшість середніх шкіл, які підтримуються у Великій Британії, не є спеціалізованими і приймають учнів незалежно від їхніх здібностей. Вони відомі як загальноосвітні школи. У деяких районах Англії є школи, які відбирають своїх учнів за здібностями. Школи, які позиціонуються як селективні школи, як правило, є граматичними школами. У 2006/07 навчальному році налічувалося 164 граматичні школи в Англії.

Переважна кількість дітей в Англії (9 млн.) навчається у державних школах (30500). Існують також приватні школи, де батьки сплачують за навчання. У більшості державних середніх навчальних закладів хлопчики й дівчатка навчаються разом, а в приватних освітніх установах навчаються переважно діти однієї статі. Майже в усіх школах навчальний тиждень триває з понеділка по п’ятницю, а навчальний рік – із вересня по липень. Навчальний рік ділиться на три частини, кожна з яких становить близько 13 тижнів. Будь-яка державна школа має свій особистий керівний орган (ITOS

Governors) (у складі вчителів, батьків, місцевих політиків, бізнесменів і членів місцевої общини), який несе відповідальність за свою діяльність в основній школі, у тому числі й за педагогічний персонал. Устав батьків, опублікований у 1991 р., дає змогу батькам приймати більш зважені рішення щодо освіти своїх дітей. Відповідно до закону, один навчальний предмет є обов'язковим, наприклад, релігійна освіта. Шкільне навчання дітей є обов'язковим із 5 до 16 років, хоча існують окремі програми для дітей віком до 5 років, а деякі учні залишаються у школі після 16 років для подальшої підготовки до здобуття ними вищої освіти.

Освіта для дітей віком до п'яти років (в основному від 3 до 5 років) не є обов'язковою і може здійснюватися в дитячих садках і дитячих класах на базі початкової школи. Хоча вони й називаються школами, проте діти отримують лише початкову освіту. Більшу частину часу в таких закладах діти проводять в ігровій діяльності. Кількість цих шкіл є недостатньою, щоб прийняти на навчання всіх дітей цієї вікової групи, тому багато дітей у довільний час декілька разів на тиждень відвідують приватні й дошкільні ігрові групи, організовані батьками.

До початкових шкіл приймаються на навчання діти віком від 5 до 11 років, подекуди – від 5 до 7 та від 8 до 11 років. Звичайний вік переходу дитини від початкової до середньої школи – 11 років. Більшість початкових шкіл – навчальні заклади змішаного типу, поділені на дошкільні установи (для дітей віком від 5 до 7 років) і молодші школи, де навчаються учні віком 7 – 11 років. Молодших школярів часто розділяють за A, B, C чи D напрямками залежно від їхніх здібностей. Є спеціальні типи шкіл (GB Grammar) для учнів віком 11 – 18 років, куди приймають на навчання дітей із найкращими результатами. Вони дають учням високий рівень академічної освіти, що в майбутньому дає їм змогу вступити до університету. Технічні школи пропонують загальну освіту технічного напрямку для тих учнів, які схильні до природничих наук і математики. Середні школи були створені,

щоб надати неакадемічну освіту менш забезпеченим дітям для подальшого вирішення ними практичних завдань на ринку праці. Загалом загальноосвітні школи зумовили загальне покращення у системі середньої освіти.

Середня освіта є обов’язковою до досягнення учнями 16-річного віку й отримання атестату (GCSE) рівня, спрямованого на оцінку вміння учнів застосовувати свої знання на практиці, тому (за бажанням) школярі можуть продовжувати навчання до досягнення ними 18-річного віку й отримати атестат (GCE A-Level, Атестат зрілості Вищого Рівня), що надає їм можливість вступу до університету.

Спочатку GCSE з фахових дисциплін призначалися для 16-річних учнів, які закінчують четверту, ключову стадію навчання і отримують після-обов'язкову освіту, але тепер учні будь-якого віку можуть отримати ці сертифікати. GCSE з фахових дисциплін, що охоплюють уведення в загальну професійну сферу і дають право на отримання подальшої освіти, професійного навчання або працевлаштування.

За допомогою введення GCSE з фахових дисциплін уряд прагне полегшити учням суміщення академічних і професійних курсів навчання і ставить за мету показати рівність і значимість професійних і більш традиційних, академічних дисциплін.

GCSE з фахових дисциплін складається з трьох загальних, обов'язкових предметів і зазвичай рівносильних курсів із кожного предмету. Оцінювання відбувається таким чином: 1/3 зовнішнє (1 кур) і 2/3 внутрішнє (2 курс). Професійний GCSE еквівалентний двом академічним (загальним) GCSE і в т.ч. часто відомий як «подвійна» кваліфікація.

З вересня 2002 можна отримати кваліфікації з таких дисциплін: прикладне мистецтво і дизайн; прикладний бізнес; прикладні ІСТ; прикладні природничі науки; машинобудування; соціальне забезпечення; дозвілля і туризм; виробництво.

Результати оцінюються за тією ж A * – G шкалою, як і з інших GCSE іспитів. Тим не менш, ставляться подвійні оцінки (наприклад, AA * або DD), щоб підкреслити подвійну значущість цих кваліфікацій. Що стосується законодавчо встановленого навчального плану на 4 ключовій стадії, то професійні GCSE з машинобудування та виробництва відповідають навчальним програмам Національного Навчального Плану з дизайну і технології. Кваліфікації в прикладних ICT відповідає навчальним програмам з ICT, а в Англії професійні GCSE з природничих наук відповідають вимогам з навчання природничих наук на 4 ключовій стадії. В Уельсі, де професійні GCSE з природничих наук не відповідають вимогам Національного Навчального Плану щодо природних наук, цю кваліфікацію можуть отримати тільки учні, які отримують після-обов'язкову освіту (після 16-ти років).

Іспити на атестат зрілості Вищого рівня (GCE A – level) проводяться з одного предмету, і підготовка до них може здійснюватися в будь-якій комбінації, обмежуючись рамками шкільного розкладу й сукупністю предметів, пропонованих школою. Зазвичай школи самі встановлюють свої правила прийому на курси й допуску до іспитів.

Курси зазвичай тривають два роки, і більшість учнів складають ці іспити у віці 18 років, але можуть відвідувати вечірні (заочні) курси підготовки, а також для дорослих, які пройшли незалежну або самостійну підготовку в Об'єднаному Королівстві або за кордоном.

Вищі додаткові GCE іспити (GCE AS іспити) були введені в 1987 р. З метою забезпечення розширення навчального плану для тих, хто готується до GCE A – levels. GCE AS екзамени були того ж академічного стандарту, що й GCE A – levels, але включали лише половину вмісту останніх, а у вересні 2000 року були замінені на GCE Вищі Додаткові кваліфікації (GCE AS кваліфікації).

Структура GCE A – levels і GCE AS іспитів недавно була переглянута з тим, щоб розширити коло предметів, що вивчаються на першому році курсу підготовки. У результаті з вересня 2000 р. учні можуть вивчати до п'яти предметів у перший рік шостого класу. За успішне закінчення учням присвоюють цю введену GCE Вищу Додаткову кваліфікацію (GCE AS кваліфікацію). Потім учні продовжують вивчати три з п'яти предметів Вищої Додатковою кваліфікації на GCE A – level протягом другого року. Щоб сприяти вивченню цих предметів, курси GCE A – level і GCE Вищих Додаткових кваліфікацій складаються з таких частин: шість – для повного A – level (іноді відомо як кваліфікації 'A2') і три – для GCE Вищої Додаткової кваліфікації. Учні можуть обирати оцінювання: або модульне, або наприкінці курсу. Вперше іспити на нову GCE Вищу Додаткову кваліфікацію складені влітку 2001 р.; іспити на GCE A – level (переглянутий) вперше були складені влітку 2002 р.

Існує три категорії загальноосвітніх шкіл:

1) школи, де навчаються учні віком від 11 до 18 років;

2) школи, які охоплюють випускників 12, 13 чи 14 річного віку до досягнення ними 18 років;

3) школи, які приймають вікові групи від 11 до 16 років.

Учні, які бажають продовжити своє навчання з метою вступу в університет, обирають форму 11 – 18, отримуючи повний курс середньої освіти. Цей курс (six-Form College) пропонує неповний курс професійного навчання. Загальне співвідношення учнів і вчителів у державних початкових і середніх школах становить приблизно 18:1.

Отже, найбільш відомою і поширеною є трирівнева система освіти (початкова, середня і подальша освіта) [292, 299].

Освіта для дітей в Англії і Уельсі починається з 5 років. До 11 років вони навчаються у початкових школах, де основна увага приділяється формуванню навичок читання, письма й арифметики. З 11 до 16 років

школярі навчаються у середніх школах, які поділяються на загальноосвітні з поглибленим вивченням певних предметів (гімназії) і середньо-спеціальні навчальні заклади. Після досягнення шістнадцятирічного віку школярі можуть або продовжити навчання, щоб отримати необхідні для вступу до вищих навчальних закладів знання, або працевлаштовуватися [136].

У початкових школах Шотландії діти навчаються з 4 до 12 років. Практично у всіх середніх школах навчання триває 6 років, але в окремих районах, де через нестачу педагогічних кадрів або з інших причин неможливо надати дітям знання з усіх предметів, навчання триває чотири роки. Для продовження свого навчання школярі можуть бути переведені до інших шкіл.

Більшість шотландських шкіл знаходяться під керівництвом ради освіти і фінансуються безпосередньо місцевим управлінням, однак функціонують окремі середні навчальні заклади (їхня кількість становить 19), які утримуються бюджетом відділу освіти. Батьки школярів можуть шляхом голосування приймати рішення стосовно передачі школи з-під контролю місцевої ради освіти до безпосереднього фінансування департаменту.

Початкову школу в Північній Ірландії діти відвідують у віці від 4 до 11 років. Навчальні програми складаються з урахуванням здібностей школярів і їхніх релігійних вірувань. Державні школи повністю фінансуються урядом. Приватні школи та деякі католицькі середні навчальні заклади отримують субсидії від Міністерства освіти Північної Ірландії.

Окрім звичайних шкіл, в яких учні навчаються у першій половині дня, у Великої Британії існує ряд шкіл-інтернатів, де учні (в основному, діти військових, дипломатів, бізнесменів) живуть протягом року, приїжджаючи додому лише на канікули. Шкільні предмети, спорт, мистецтво органічно входять до змісту єдиної навчальної програми, що була сформована протягом десятків років, пройшла практичне випробування і постійно вдосконалюється з урахуванням вимог часу.

Існують спеціально пристосовані для фізично й розумово неповноцінних дітей школи, фінансовані державою, обов'язковий термін навчання у яких становить від 5 до 16 років.

За останні десять років система середньої освіти у Великої Британії була значно спрощена і вдосконалена з метою підвищення якості викладання у підготовчих середніх школах. Характерно, що значну частину програми середньої школи становлять практичні заняття. При цьому найбільш обдаровані випускники мають можливість скласти спеціальні іспити й продовжити освіту, а більшість випускників відразу розпочинають свою професійну діяльність.

Цікавим є те, що в систему середньої освіти у Великої Британії входять також міжнародні коледжі, які приймають на навчання іноземних студентів віком від 14 до 18 років. Вони можуть проживати як у студентських гуртожитках, так і в родинах. Оплата за навчання становить від $ 18000 за навчальний рік (Stafford House Tutorial College, Колледж Saint Michael's). Навчання проводиться відповідно до програми англійської середньої школи. Викладаються такі предмети, як математика, фізика, алгебра і геометрія, хімія, біологія, географія, анатомія людини, соцілогія, політичні науки, основи законодавства, статистика, історія, музика, художнє мистецтво, комп'ютери і програмування, англійська мова, англійська література, основи релігії, одна чи декілька іноземних мов (французька, німецька, іспанська тощо). Поряд із основними предметами у кожній школі викладаються додаткові дисципліни: латина, бухгалтерський облік, основи бізнесу, економіки тощо. У багатьох міжнародних коледжах функціонують одно/дворічні підготовчі курси для абітурієнтів, після успішного складання яких вони зараховуються на навчання до тих ВНЗ, де визнаються сертифікати про завершення цих курсів. Для іноземців, які бажають отримати вищу освіту у Великої Британії, це дуже гарна перспектива, проте наріжним каменем для них може стати сертифікат про достатній рівень володіння

англійською мовою, без якого жодний університет не прийме іноземного студента на навчання.

Сума витрат на сферу освіти визначається урядом, але кошти виділяються муніципалітетом (у Північній Ірландії все фінансування – централізоване), причому значна частина цієї суми іде на заробітну плату вчителів. Усі університети, а з 1989 р. також і коледжі та технічні школи, фінансуються безпосередньо Департаментом освіти і науки.

Отже, в Англії, як і в більшості країн Західної Європи, нинішня система середньої освіти є результатом реформування, адже в першій половині XX ст. шкільним системам була властива така соціально спрямована ієрархічна структура, базовими принципами формування якої були, зокрема, розбудова нерівноцінних за своїм суспільним статусом різних типів шкіл і внутрішньошкільний розподіл учнів на різні освітні рівні (канали) за антидемократичною селективною системою навчання [3, 53, 60, 56, 76, 80, 96, 97, 142, 146, 181, 196, 197, 260, 273, 278, 324, 328, 378, 393, 395, 407, 433, 446, 485].

Соціально-педагогічний контекст обов'язкової освіти, його політико-економічні акценти змінилися з 60-х років XX ст. у багатьох західноєвропейських країнах. Відповідно до нових стратегій економічного розвитку й трансформацій у соціальній сфері, пріоритетними в державних масштабах стали завдання, пов'язані зі створенням «системи *масової середньої освіти,* яка асоціювалася з демократизацією, соціальним прогресом, зростанням престижу держави на міжнародній арені» [143, 196, 197]. Серед країн Західної Європи такий вектор змін на державному рівні в структурах середньої школи однією з перших обрала Велика Британія, створюючи наприкінці 60-х – на початку 70-х рр. XX ст. «новий тип загальноосвітньої школи, який не мав аналога у всій попередній історії народної освіти» [60, 58, 56].

Про прогресивність і загальнодержавну спрямованість такої глибокої реформи структури середньої школи у Великій Британії свідчить той факт, що до кінця 80-х рр. XX ст. тут у так званих об'єднаних школах уже «навчалося майже 90% всіх учнів середніх шкіл», станом на 1991 р. у Великій Британії «в *об'єднаних* школах навчається 91,5% учнів відповідного віку», а вже в 1993 р. – понад 93% всіх учнів середніх шкіл [53, 197, 76, 192, 40, 485].

Європейські експерти з освіти Європейського відділу системи EURYDICE, створеної Радою міністрів освіти ЄС у 1976 р., аналізуючи динаміку реформ структури обов'язкової освіти у Великій Британії за період 1984-1994 рр., звертають увагу на послідовну демократизацію цих реформістських поступів, на їхній законодавчий акцент загальнодержавного спрямування [338, 485].

У 1984 р. законодавчим шляхом було визначено параметри конструктивного розподілу влади й відповідальності між суб'єктами освітнього процесу. Зокрема, щодо запровадження державного забезпечення загальної обов'язкової освіти для дітей віком від 5 до 16 років для Англії та Уельсу характерним є введення цілого комплексу адміністративних змін у владних взаємовідносинах між Міністерством освіти *(The Ministry of Education),* Територіальними локальними органами освіти *(LEAs - The Local Education Authorities),* учителями, церквою та добровільними громадськими організаціями в усіх питаннях, пов'язаних із визначенням структури освіти, її змісту, кадрової політики й оцінювання освіти. Особливі повноваження Центральний уряд *(Central government)* делегував у Англії іншим, уже неміністерським департаментам (зокрема, Відділу контролю за якістю освіти – *The Office for Standards in Education)* або певним недепартаментським структурам типу Відділу з питань шкільної програми і оцінювання (The *School Curriculum andAssessment Authority),* Комітету фінансування шкіл (The *Funding Agency for Schools),* Комітету підготовки вчителів *(The Teacher*

Training Agency). Аналогічні недепартаментські структури були запроваджені також і в Уельсі.

Актом про освіту 1993 р. *(The Education Act, 1993)* в Англії було засновано Комітет фінансування шкіл *(FAS - The Funding Agency for Schools)*, до обов'язків якого входила відповідальність за оцінювання й розпорядження фінансовими ресурсами, грантами для самоврядних шкіл. В Уельсі відповідальність за такі школи покладається на Welsh Office.

Актом про реформу освіти 1988 р. *(The Education Reform Act, 1988)* було законодавчо затверджено нові типи шкіл, які мають функціонувати поза контролем *LEAs (The Local Education Authorities)* [40, 53, 77, 86, 278, 338, 485].

Загальна організація і реформи структури системи обов'язкової освіти Північної Ірландії характеризуються європейськими експертами з освіти за дев'ятьма параметрами:

- дошкільна освіта *(Nursery education)* - надається дошкільними закладами освіти та у спеціально створених дошкільних класах початкової школи;
- початкова освіта *(Primary education - in primary schools);*
- перехід від початкової до середньої освіти *(Transfer from primary to secondary education);*
- середня освіта *(Secondary education)* – надається у середніх *intermediate schools* (учням від 11 до 16 років, за певних умов – учням від 16 до 18 років) та в середніх класичних школах – *in grammar schools* учням від 11 до 18 років);
- спеціальна освіта *(Special education* – за Указом про освіту і бібліотеки від 1986 р. – для забезпечення освітою дітей віком до 19 років з особливими проблемами в навчанні);
- освітній модуль національної професійної кваліфікації *(NVQs – National Vocational Qualifications* – з 1986 р. як чотирирівневий модуль, згодом – як

п'ятирівневий модуль, зорієнтований на оволодіння учнями всіма робочими професіями у промисловості);

• експериментальний освітній модуль загальної професійної кваліфікації *(GNVQs – General National Vocational Qualifications* – з вересня 1992 р. у деяких школах п'яти освітніх сфер);

• організація навчального року *(Organization of school year* – визначення Радами з питань освіти та бібліотек у контрольованих ними школах термінів початку й кінця навчального року);

• сільські школи *(Rural schools* - контролюються Департаментом освіти Північної Ірландії разом із Радою з питань освіти та бібліотек і Відділом із проблем католицьких шкіл – *The Department of Education for Northern Ireland, Education and Library Boards and the Council for Catholic Maintained Schools)* [338, 485, 53, 40].

У змісті забезпечення ефективного реформування, зокрема адміністративного й організаційно-структурного простору обов'язкової освіти сучасної Шотландії, європейські експерти з освіти виділяють переважно дев'ять базових позицій:

• утворення за Актом про Ради школи від 1988 р. *(The School Boards Act, 1988)* Шкільних Рад *(SchoolBoards),* діяльність яких поширюється на всі аспекти управління школою. Станом на 1994 р. переважна більшість шкіл Шотландії має Раду школи *(School Board);*

• перехід до самоврядування шкіл за державним Актом самоврядування шкіл від 1989 р. *(The Self-governingSchools Act 1989),* передусім до виходу з-під контролю територіальних відділів освіти *(Regional authority control);*

• дотримання вимог за Актом про шкільну освіту від 1992 р. *(The Education Schools Act 1992)* — обов'язкове інформування батьків про успішність їхніх дітей *(Information on performance);*

• оцінювання учнів віком від 5 до 14 років за п'ятибальною шкалою з англійської мови і математики *(Pupil assessment);*

• ведення обов'язкових табелів про успішність на кожного учня *(School handbooks);*

• розробка робочих планів діяльності школи *(School development plans);*

• введення шкільного менеджменту *(devolved school management),* за яким до 1995 р. 80% шкільних коштів передається школам з їхніми Радами шкіл *(The school Boards);*

• запровадження з 1991 р. системи адміністративних заходів, спрямованих на підвищення рівня ефективності освітньої діяльності шкіл *(school effectiveness measures),* зокрема у сфері викладання, навчання й оцінювання за розробленими інспекторатом *(The Inspectorate)* параметрами різноманітних так званих *індикаторів* успішності *(Performance Indicators);*

• розвиток та оцінювання учительських кадрів *(Staff development and appraisal)* [338, 485].

Для структури обов'язкової освіти Шотландії (1984-1994 рр.) характерним те, що тут не відбулося змін вікових параметрів початку й завершення обов'язкового навчання, без змін залишилися також і вікові параметри переходу від початкової до середньої освіти, незмінним залишився також вільний (незалежно від рівня досягнень) вступ до навчальних закладів середньої ланки. Акт допомоги отримання місць 1981 р. сприяв зменшенню обсягів фінансових витрат для тих обдарованих учнів, які мають бажання навчатися у приватних школах, які відвідують у цілому 4,3 % дітей Шотландії. Проведення реформи оцінювання – уведення так званого стандартного оцінювання *(Standart Grade)* та *Revised Highers* – зумовило створення сприятливих умов для отримання професійної кваліфікації, яку забезпечує сертифікат національних модулів *(National Certificate modules),* що є додатком до Шотландського атестата зрілості *(Scottisch Certificate of Education courses).* Акт 1981 р. впроваджує юридичне право батьків на вибір певної школи *(Parental choice of school),* зумовлений різними причинами, переважно географічною близькістю до місця своєї роботи *(proximity to work)*

або певною зручністю *(convenience)* чи рейтингом обраної школи. У гірських регіонах Шотландії (особливо на півночі й північному заході) практикується (у зв'язку з відсутністю належної кількості викладачів) дистанційна форма навчання *(distance learning including the use of 1T)* [338, 485].

У цілому «освітній бум 60-х рр. XX ст. у Великій Британії призвів до розширення державних субсидій на вищу освіту й часткового впровадження загальної середньої освіти, яка вперше стала субсидуватися державою. Відбулася також модифікація жорстко селективної системи внутрішкільного поділу на потоки, одержаної у спадок від минувшини» [77, 81, 273]. Отже, у Великій Британії функціонують «субсидовані школи» («trust schools»), які з'явилися влітку 2007 р. відповідно до положення Закону про освіту та перевірку освітніх послуг 2006 р., і фундаментальні школи, які утворюють благодійний фонд із зовнішнім партнерством для освітньої або бізнес-благодійності. Будь-яка школа з державною підтримкою, чи то середня, початкова або спеціалізована, може подати пропозиції, щоб стати субсидованою.

Школи очолюються або державним представником, або установчим органом школи (наприклад, англійською церквою чи католицькою церквою). Обидва типи шкіл отримують повне фінансування витрат, але волонтерські добровільно контрольовані школи, як правило, мають невелику частину державних витрат (як правило, близько 10 відсотків в Англії та 15 відсотків в Уельсі).

В Англії та Уельсі шкільні Стандарти й Закон про освіту 1998 включають заходи з підвищення стандартів шкільної освіти щодо створення нових категорій правового статусу для шкіл. Середня освіта фінансується державою для учнів шкільного віку (від 5 до 16 років), проте існують деякі середні школи для учнів віком від 16 до 19 років.

Шкільні стандарти і Закон про освіту 1998 створили нову правову базу щодо підтримки шкіл: сформовані місцевою владою (LAs – local authorities)

шкільні спільноти; шкільні приміщення (земля і будівлі) належать місцевій владі, школи повністю фінансуються нею, включаючи капітальні витрати. Місцева влада LA приймає на роботу співробітників школи [338, 438].

З вересня 1998 р. робляться зрізи знань і встановлюються цільові показники щодо засвоєння учнем основних предметів (англійської, математики та природничих наук) у кінці кожної ключової стадії навчання. Це здійснюється Департаментом у справах дітей, сім'ї та школи (Department for Children, Schools and Families, DCSF) [292;388].

Депертамент надає підтримку у вигляді консультацій та інформації, а також моніторингу й оцінки ефективності школи.

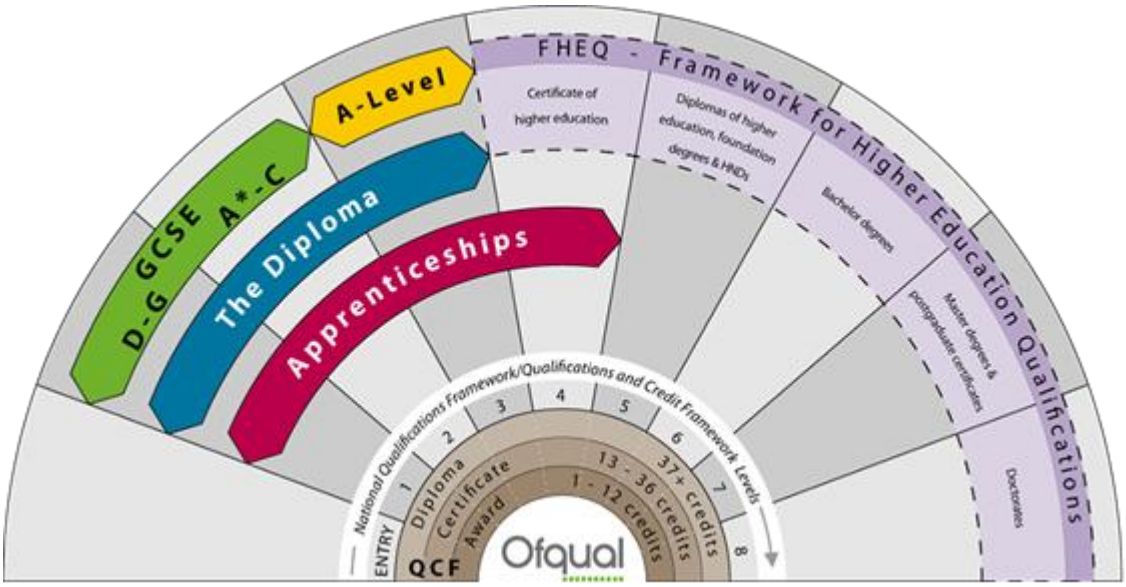

Рис. 1.1 Система середньої освіти у Великій Британії

У Законі про освіту 2002 р. викладено пропозиції, занесені до Білої Книги "Успіх шкільних досягнень"[377]. про створення законодавчих відмінностей між рівнями навчання (1-3 рівні від 5 до 14 років) і введення ключового етапу обов'язкової освіти (stage 4 від 14 до 16), з метою сприяння в індивідуальному навчанні та підвищення гнучкості навчального плану для 14 – 16-річних, включено обов'язковий освітній рівень (foundation stage) в Англії в Національний освітній план (National Curriculum framework),

увведення профорієнтаційної роботи як невід'ємної складової навчального процесу [452; 496].

1.2. Особливості профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії.

Профорієнтація у навчальних закладах Великої Британії здійснюється на всіх освітніх етапах – у школах, коледжах, вищих навчальних закладах. Вона реалізується комплексно шляхом участі в ній Міністерства освіти, Департаменту освіти і науки, Міністерства з питань зайнятості, Королівської інспекції, Комісії з трудових ресурсів, Служби з працевлаштування молоді, Національної консультативної ради з професійної кар'єри, місцевих державних і приватних організацій та окремих ініціатив фізичних осіб.

Слід зазначити, що система профорієнтації у Великої Британії гнучко реагує на соціально-економічні потреби країни. При цьому орієнтація у виборі освіти і професійного шляху розглядається як неперервний процес. Тому профорієнтація починається на ранніх етапах шкільного навчання і продовжується протягом усього періоду перебування учня в школі, а також після закінчення школи (перед вступом до вищого навчального закладу чи на роботу) і далі супроводжує весь трудовий шлях дорослої людини.

Професійне орієнтування учнів на навчання за сільськогосподарським напрямом реалізується у Великій Британії відповідними структурами за профільними програмами, які впроваджені на державному рівні, і внесенням актуальних змін до діючого законодавства. Національний центр профорієнтації в освіті (The National Centre for Guidance in Education) – агентство Департаменту освіти і професійної підготовки – надає консультаційні послуги з питань забезпечення професійної освіти в контексті

навчання впродовж життя. Одним із ключових завдань Центру є реалізація інформаційно-дорадчого передового досвіду в межах середньої школи відповідно до положень Закону про освіту 1998 р. Згідно з цим законом, учням гарантується доступ до отримання профорієнтаційного навчання, що реалізується з метою допомоги у виборі ними етапів навчання або подальшої кар'єри.

В Англії та Уельсі школи повинні забезпечувати учнів віком 13 років (9– й рік обов'язкової освіти) професійною орієнтацією. Актом про навчання і навички від 2000 р. передбачено створення Служби Зв'язків (Connexions Service). Метою створення цієї служби була підтримка й настановлення учнів на продовження освіти та професійного навчання. Ця служба поєднує в собі як професійні служби, молодіжні організації, так і інші, законодавчо засновані й волонтерські служби для молодих людей, загальна мета яких – створення об'єднаної служби, яка надаватиме інформацію, консультації та керівництво профорієнтаційною діяльністю. Ця служба була створена шляхом заснування Товариств Зв'язків (Connexions Partnerships), які ґрунтувалися на тих же положеннях, що й Поради щодо навчання та навичок, відповідальних за стратегічне планування і фінансування. Комітети Місцевого Управління відповідають за надання цих послуг на місцях.

Засновано мережу персональних радників (РА), щоб допомогти молодим людям отримати найбільшу особисту вигоду з освіти й професійного навчання. Очікується, що РА буде сприяти ефективному залученню в навчання й усуненню бар'єрів на шляху до нього, а також забезпеченню додаткової підтримки молодим людям, які мають певні труднощі.

З вересня 2004 р., згідно з положеннями Закону про освіту 2002 р., у навчальні плани шкіл Англії були внесені зміни, пов'язані як у цілому з професійною орієнтацією, так і з орієнтацією на сільськогосподарську діяльність, зокрема зменшення кількості обов'язкових предметів і

зосередження на основних, до яких віднесено й природничі; включення профорієнтації для учнів середньої та старшої школи як обов'язкових навчальних дисциплін у структуру програми особистісного, соціального навчання та охорони здоров'я (Personal, social and health education, PSHE); збільшення кількості професійних (прикладних) і комбінованих дисциплін та навчальних курсів у середовищі післяобов'язкової середньої освіти; спеціалізація шкіл на технологіях, практичному навчанні, профорієнтаційній освіті, забезпечення обов'язкового практичного навчання (work-related learning) для всіх учнів шляхом короткотермінового стажування (практики); посилення професійних і практичних можливостей для 14 – 16-річних підлітків шляхом залучення місцевих коледжів подальшої освіти до партнерства зі школами для надання учням старшої школи можливості працювати 1–2 дні на тиждень протягом усього 4-го етапу навчання з метою набуття професійних навичок і кваліфікацій.

Законом про освіту 2002 р. запроваджено, зокрема, вимогу до місцевої влади й керівних органів школи включати профорієнтаційну роботу до навчальної програми як невід'ємну складову, яка здійснюється під керівництвом Національної асамблеї Уельсу (Secretary of Stateor the National Assembly for Wales, NAfW) і передбачає консультації з учнями відповідно до їхніх потреб.

Реформування системи профорієнтації, що наразі відбувається у Великій Британії, пов'язане зі змінами соціально-економічного характеру та модернізацією ринку праці. Професійні функції дуже швидко змінюються, вимоги до кваліфікації робітника зростають, тому за таких обставин людині необхідно постійно професійно зростати, вдосконалювати свої вміння й навички та опановувати нові. У зв'язку з цим відбувається переосмислення діяльності служб профорієнтації, яка в сучасних умовах спрямовується не тільки допомагати учням у виборі професії, але й навчати їх об'єктивно оцінювати власні можливості в контексті ринкових вимог. Таким чином,

профорієнтація у Великій Британії підпорядкована загальній меті – раціональне використання трудових ресурсів.

Таке спрямування профорієнтаційної роботи базується на історично-економічному підгрунті, зумовленому розвитком країни. На початку минулого століття економічні втрати, пов'язані з незадовільною підготовкою і працевлаштуванням робітників у країні, були значними і викликали постійну соціальну напругу, особливо серед молоді, позаяк вона в першу чергу страждала від безробіття. У зв'язку з цим у 1909 р. уряд був змушений ужити відповідних заходів із організації спеціальних бюро з працевлаштування підлітків у межах державних бірж праці. Водночас за ініціативою Міністерства освіти на базі бірж праці були створені служби профорієнтації для учнів загальноосвітніх шкіл. Однак вони надавали допомогу учням віком до 16 років, а бюро з працевлаштування молоді на базі бірж праці допомагали школярам при виборі ними професії тоді, коли їм виповнювалося 19 років. Тому адміністрація більшості шкіл взяла на себе функцію організації і надання профорієнтаційних послуг для учнів у період після закінчення ними школи до реального працевлаштування.

Двоякість системи профорієнтації в країні зберігалася досить тривалий період. Лише в 60-х рр. минулого століття уряд прийняв рішення упорядкувати профорієнтаційну роботу: була зроблена спроба об'єднати шкільну службу профорієнтації та систему забезпечення зайнятості для дорослих. Багато педагогів і фахівців у галузі профорієнтації виступили проти цих планів, у результаті чого в 1973 р. був виданий спеціальний закон про служби профорієнтації для учнів, у якому зазначалося, що профорієнтаційна робота повинна проводитися не лише в кожній школі, але й у коледжі та у вищому навчальному закладі. Таким чином, вона стала «супроводжувати» учнів на всіх етапах їхнього навчання.

Основну роботу з профорієнтації в школі та інших навчальних закладах виконували профконсультанти. Слід зауважити, що в їхній роботі домінував

діагностичний підхід: використовувалися тести на виявлення можливостей та інтересів учнів, а також особистісні тести. Результати тестування слугували діагностичним матеріалом для рекомендації учням певної професії. Такий підхід до профорієнтації, орієнтований виключно на діагностику, унеможливлював активність самого учня, а тому мав не лише позитивні результати, але й певні недоліки. Так, за результатами обстежень профконсультанти часто давали поверхневі рекомендації, що пояснювалося складністю співставлення результатів тестових випробувань із психофізичними характеристиками обраних учнями професій. Тому загальне трактування рекомендацій не влаштовувало ні учнів, ані радників.

У 70-х рр. XX ст. сформувався новий концептуальний підхід, за яким профорієнтаційні послуги тлумачилися як розвивальний процес. Значна увага почала приділятися особистій діяльності учня у професійному розвитку на всіх етапах шкільного навчання. З цією метою були запроваджені так звані перехідні програми з комбінованими варіантами профорієнтаційних заходів і профпідготовки. Школярам надавалась можливість спробувати власні сили і декількох професіях. Однак програми підготовки розроблялися без чіткої орієнтації учнів на отримання практичних умінь із конкретної спеціальності. Таке поверхневе знайомство з професіями не дозволяло успішно трудитися тим учням, які планували працювати після закінчення школи.

Після перегляду основних концептуальних позицій у галузі профорієнтації акцент був перенесений на навчальну орієнтацію, тобто на вибір учнями продовження освіти для майбутньої кар'єри. Орієнтування у сфері професійної трудової підготовки розглядалося як один із напрямів загальноосвітньої програми. До змісту навчальної програми були включені курси з розвитку особистісних якостей учнів, розширення їхнього світогляду, уявлень про світ праці, розвитку трудових умінь із конкретних професій. Таким чином, орієнтування на освіту й трудову діяльність чітко не розмежовувалося, тому в рамках професійної орієнтації передбачалося

здійснення різноманітних видів діяльності, які допоможуть молодій людині прийняти усвідомлене рішення при виборі нею професії.

У цей час до функцій профконсультантів входили такі:

- організація занять із професійного ознайомлення учнів і проведення ознайомчих екскурсій;
- виявлення явних (сформованих) інтересів і нахилів школярів;
- розвиток комунікативних навичок у процесі тренінгових занять;
- підтримка працевлаштування школярів або їхньої участі у будь-якій програмі попередньої професійної підготовки;
- проведення індивідуальних занять з уточнення професійних планів школярів;
- виявлення позиції батьків щодо подальшого професійного шляху їхньої дитини;
- надання допомоги у прийнятті учнями самостійного рішення щодо майбутньої професії.

Вищезазначені види послуг свідчать про те, що британські профконсультанти стали приділяти більш значну увагу підвищенню самостійності школярів у прийнятті ними рішень щодо вибору професії. Особливістю їхньої роботи є проведення індивідуальних консультацій, включення профорієнтаційних занять до навчального розкладу, використання психологічних тренінгів, причому особливо слід наголосити на поєднанні профорієнтаційних послуг і допомозі з працевлаштування. Ця особливість британської системи профорієнтації відрізняє її від аналогічних служб в інших країнах (наприклад, у США і Франції служби зайнятості відокремлені від служб із профорієнтації) [20, 74].

Варто акцентувати на тому, що до проведення профорієнтаційної роботи в школах долучаються й інші установи та організації, зокрема, відділи Департаменту освіти і науки. Вона розробляють рекомендації до навчальних планів і програм для усіх форм навчання, активізують роботу навчальних

закладів щодо реалізації державних програм у сфері «професійне навчання – зайнятість», виділяють державні асигнування, аналізують розвиток освіти й професійної підготовки у регіонах країни [110].

Комісія з трудових ресурсів як координатор профорієнтаційної роботи підпорядковується Міністерству з питань зайнятості та виконує такі основні функції: підготовка і проведення заходів, спрямованих зорієнтувати учнівську молодь на раціональний вибір професії з урахуванням власних здібностей і опанування відповідною спеціальністю, подальше працевлаштування та збереження роботи тощо.

Підзвітними цій комісії організаціями є Служба з працевлаштування молоді та Національна консультативна рада з професійної кар'єри. Серед їхніх співробітників – працівники освітньої сфери, підприємці, представники профспілок, наукові працівники. Національна консультативна рада з професійної кар'єри (Національний інформаційний центр з профорієнтації) аналізує діяльність служб профорієнтації, тісно співпрацює з організаціями, зацікавленими ефективною профорієнтаційною роботою, готує і публікує аналітико-узагальнюючі та методичні матеріали профорієнтаційного напряму, пропонує практичні рекомендації з покращення профорієнтаційної роботи, що можуть бути використані профконсультантами різних рівнів у їхній діяльності.

Служба з працевлаштування молоді (офіційно організована в 1948 р.) як офіційний керівний орган, підзвітний Міністерству праці, контролює проведення професійно орієнтованої роботи в школах Великої Британії через відповідну діяльність місцевих органів освіти та локальних бюро з працевлаштування. Служба (центр) з працевлаштування молоді сприяє кар'єрному зростанню молодого покоління, займається наданням молоді послуг, пов'язаних із працевлаштуванням (забезпечення відповідною інформативною літературою, проведення заходів профорієнтаційного напряму, організація і проведення бесід, зустрічей із представниками

окремих професій, надання профрекомендацій тощо). При цьому профорієнтація проводиться як серед учнів середньої ланки, так і серед випускників. Зазначена служба постійно вивчає, аналізує та збирає відомості про сучасний ринок праці, визначаючи, таким чином, ряд необхідних у сьогоденні професій, співпрацює з роботодавцями і спеціальними навчальними закладами так званого «професійного напряму». Як вказує Н. І. Балацька, «кожна місцева рада в Англії зобов'язана надавати допомогу центрам сприяння кар'єрному зростанню [16, 19]».

Спеціальні бюро з працевлаштування, що функціонують при біржах праці та промислових підприємствах, займаються професійним відбором робітників, публікують рекомендації щодо правильного вибору професії, постійно тісно співпрацюють зі школами, де визначають схильності підлітків до певних професій із використанням таких методів і форм роботи, як анкетування, опитування батьків і вчителів, підсумкові бесіди з випускниками школи тощо.

На основі аналізу масиву наукової літератури та матеріалів Інтернет-ресурсів нами узагальнені дані щодо функціональних обов'язків британських бюро з працевлаштування, до яких належать:

- проведення планової систематичної підготовки підлітків до вибору професії;
- надання інформації і консультацій, пов'язаних із вибором або зміною професії;
- проведення психологічних обстежень;
- супровід наданих бюро рекомендацій направленням на роботу чи професійне навчання.

Суттєвий вплив на ефективність профорієнтаційної роботи у Великій Британії мало започаткування у 2000 р. Служби зв'язків (Connections Service) для підтримки й заохочення учнів до продовження навчання і отримання професвіти. До складу служби входять профорієнтаційні служби, урядові

установи, волонтерські служби для молоді. Метою цього кроку було створення інтегрованого органу, що надавав би інформацію та консультації профорієнтаційного напряму і здійснював би керівництво профорієнтаційною роботою. Таким чином, нині Служба зв'язків – універсальна служба для молоді віком від 13 до 19 років, яка співпрацює з директорами шкіл, щоб забезпечити учням доступ до світу професій, кар'єрних можливостей, ознайомлювати їх із найновішими інформаційно-довідковими матеріалами, пов'язаними з профосвітою та кар'єрними перспективами. З вересня 2004 р. на основі законодавчого рішення школи отримали право надавати профорієнтаційні послуги учням 11-12 років на 7-му і 8-му роках отримання обов'язкової середньої освіти. Окрім того, школам рекомендується здійснювати профорієнтаційну роботу з тими учнями, які отримують необов'язкову середню освіту [21, 71].

У 1980-х рр. на державному рівні був прийнятий «Єдиний навчальний план», якого повинні були дотримуватися всі навчальні заклади Великої Британії. Згідно з цим документом, існуючі на той час шкільні академічні плани підлягали перегляду, навчальні заклади отримували можливість варіації і структурування змісту програм залежно від потреб самих учнів і основних рівнів навчання, що в подальшому зумовило розподілення навчальних дисциплін на два основні блоки:

1) блок обов'язкових предметів («core subjects»), до якого ввійшли англійська мова, математика, природничо-наукові предмети, технологія;

2) блок базових предметів («basic subjects») – історія, одна із сучасних іноземних мов, географія, образотворче мистецтво, релігійне виховання.

Окремим положенням передбачалося встановлення та реалізація тісних перманентних зв'язків із батьками учнів.

Особливий інтерес у контексті нашого дослідження викликає той факт, що орієнтувати учнів на вибір ними професій аграрного профілю профконсультант й учителі-предметники починають ще в молодшій школі,

розповідаючи на «Уроках професій», під час екскурсій на фермерське господарство, сільськогосподарське підприємство, фабрику, птахоферму про світ професій, важливість людської праці, прищеплюючи любов до землі, сільськогосподарської діяльності. Згодом у середній і старшій школі цей напрям профорієнтації поглиблюється, при цьому формується професійно-трудова спрямованість учнів, їхнє свідоме й відповідальне ставлення до вибору професії та майбутньої трудової діяльності.

Безпосередня участь учнів у процесі професійного орієнтування визначається ключовим положенням у змісті профорієнтаційної роботи в освітніх установах середньої ланки, для чого в навчальний процес були впроваджені так звані «перехідні» програми з комбінованими варіантами профорієнтаційних заходів і профпідготовки [65]. Однак такі програми мали суттєві недоліки: неглибоке ознайомлення учнів із певними професіями, відсутність чіткого спрямування на перспективне оволодіння окремою спеціальністю, що спричинило б у подальшому недостатню результативність практичного аспекта профорієнтаційної роботи. Згодом, як зазначає С.С. Гриншпун, «… акцент був перенесений на навчальну орієнтацію, тобто на вибір продовження навчання для майбутньої кар'єри» [65]: з'явилися курси з розвитку особистісних якостей учнів, розширення їхнього світогляду та уявлень про світ професій, формування практичних навичок з окремої професії.

Слід зазначити, що британська система профорієнтації значною мірою залежить від місцевих органів освіти. Її фінансування визначається на місцях: від розміру бюджету школи залежить кількість штатних профконсультантів. Навчання у школах триває 12 років, тому профконсультанти повинні працювати на кожному віковому етапі. Окрім того, диференціація школярів у процесі навчання у різних типах шкіл передбачає неоднакову загальноосвітню орієнтацію, вибрати яку школяреві допомагає профконсультант.

Оскільки, як уже зазначалося, середні школи у Великої Британії мають декілька профілів навчання (граматичний, сучасний, технічний, об'єднаний), вони суттєво відрізняються одна від одної за своїми навчальними планами, кваліфікацією викладачів, навчальним устаткуванням, можливостями соціального й професійного росту. Наприклад, найбільшу можливість вступу до університету мають випускники граматичної школи.

Коли дитині виповнюється 11 років, батькам необхідно прийняти рішення про вибір типу школи для подальшого навчання. У цей відповідальний період профконсультанти надають допомогу школяреві і його сім'ї. До змісту навчального розкладу початкової школи включені спеціальні заняття, зорієнтовані на особистість учня. У процесі індивідуальних і групових бесід консультанти обговорюють зі школярами їхні навчальні досягнення, інтереси й нахили, захоплення у позакласній роботі, плани подальшого навчання тощо. Педагоги надають профконсультантам інформацію про виявленні ними нахили школярів у певній галузі знань. Консультанти, у свою чергу, обговорюють плани школярів з їхніми батьками. У результаті такого психолого-педагогічного впливу учень приймає власне рішення про вибір ним типу школи для подальшого навчання.

У середній школі, окрім особистісного розвитку учнів, все більше уваги приділяється набуттю ними практичного досвіду з певної професії, причому наголошується на пріоритетності активних форм і методів навчання. Тому в навчальний процес уводяться різноманітні імітаційні програми, а також трудова практика. Наприклад, імітаційне моделювання різноманітних трудових операцій здійснюється за допомогою рольових ігор, розроблених з урахуванням специфіки британського ринку праці. Ігри відтворюють різноманітні соціальні й трудові ситуації: планування робочого дня працівника, розробка його особистого стилю трудової діяльності, поведінка у випадку втрати роботи, визначення балансу між сімейним і трудовим життям співробітника.

Особливо слід відмітити практику створення в англійських школах міні-підприємств. Користь таких занять була схвалена урядом, і з 1986 р. було поставлене завдання: організувати хоча б по одному міні-підприємству на базі кожної школи. Школярі беруть активну участь у такій роботі: визначають вид виробленої продукції чи наданих послуг, проводять маркетинг, здійснюють продажі тощо. Така діяльність допомагає їм розвивати власні інтереси й нахили, набувати підприємницьких навичок у малому бізнесі; вчитися розраховувати на самих себе, проявляти ініціативність і відповідальність у різних життєвих і трудових ситуаціях тощо.

Варто звернути увагу на те, що практика профорієнтаційної роботи базується на теоретичних дослідженнях британських науковців у цій галузі. Так, одна з найбільш поширених у Великій Британії концепцій була розроблена Г. Еганом [389] і викладена в його праці «Досвідчений помічник», яка широко використовується як посібник із підготовки фахівців профорієнтаційної сфери. Автор виокремлює три стадії профконсультаційного процесу:

1) виявлення і визначення проблеми;

2) визначення мети і планування дій;

3) допомога клієнтові при розробці і виборі стратегії дій.

Інша наукова концепція належить К. Роджу, який є прихильником особистісного розвитку школярів з урахуванням їхніх індивідуальних якостей під час проведення профорієнтаційної роботи. У науковій теорії автора підкреслюється важливість власного досвіду особистості в процесі трудової діяльності, її самооцінка і спрямованість інтересів [267, 268].

Д. Баретт і Д. Вільямс у своїх теоретичних розробках підкреслюють вагоме значення визначення психологічних особливостей особистості, які необхідно враховувати при виборі нею професії. Автори стверджують, що більшість людей обирають професію випадково і не можуть повністю

реалізувати свій особистісно-діловий потенціал, тому вони радять «організувати свій вибір професії [22].

На основі аналізу праць зарубіжних науковців (Д. Баретт, Д. Вільямс, Г. Еган, К. Родж, Д. Холанд) та документальних джерел визначили такі характерні риси профорієнтаційної роботи у британських середніх школах:

– поєднання послуг профорієнтації з практичною допомогою з працевлаштування;

– залежність обсягу фінансування цієї роботи від розміру бюджету школи;

– наявність посад профорієнтаційних радників (консультантів) на кожному віковому етапі середньої освіти;

– неперервність профорієнтаційної роботи.

Як уже зазначалося, орієнтація на організацію вибору професії проводиться у Великої Британії з дітьми різних вікових груп. Особливості її спрямування залежно від віку представлено в табл.1.1.

Таблиця 1.1

Особливості профорієнтаційної роботи у Великої Британії на різних вікових етапах

Вік / навчальний заклад	**Напрям профорієнтаційної роботи**	**Особливості профорієнтаційної роботи**
від 18 років (**університети**)	професійно-формувальний	функціонування кар'єрних центрів, служб зайнятості університетів із метою сприяння працевлаштуванню випускників, зустрічі з потенційними працедавцями, програми підтримки випускників, формування потреби у досягненні поставлених цілей і прийнятті самостійних рішень, формування здатності до професійної діяльності у сучасних умовах
від 16 років (**коледжі**)	практичний	комбіноване навчання (чергування аудиторних занять і практики на виробництві), спеціалізовані навчальні курси професійного напряму («Договір», «Молоде підприємство», «Професійно-технічна ініціатива», «Дизайн і технології»)
до 16 років	ознайомлювальний,	формування в учнів навичок адекватного

(**середня школа**)	діагностичний	оцінювання власних можливостей, попередня діагностика здібностей і нахилів учнів, орієнтовний прогноз майбутньої діяльності учнів, повторна діагностика з наданням аргументованих рекомендацій
5-11 років (**молодша школа**)	ігровий	використання діагностичних методів (анкетування, тестування, психологічні тренінги, ігри), формування позитивного ставлення до праці та професій, формування основ професійного самовизначення учнів,
3-4 років **(дитячий садок)**	прогностичний	загальне ознайомлення та зацікавлення дітей професіями, вступна прогностична діагностика, використання ігрових форм і методів.

Хоч у Великої Британії учнів ще на початковій ланці освіти орієнтують на вибір певної професії у майбутньому, проте проблема професійної орієнтації залишається актуальною і на інших вікових етапах. Для її вирішення, як свідчить британський досвід, передусім необхідні такі чинники: обґрунтований прогноз потреби в робочій силі на декілька насупних років; система знань про професії, які існують у світі; методика вивчення особистих здібностей та інтересів учнів; система активних засобів впливу. Все це дозволяє спрямовувати й орієнтувати молодь на ті професії, які відповідають потребам суспільства.

Оскільки, як уже зазначалося, у програмах навчання англійських школярів передбачені практичні заняття з більшості елементарних видів діяльності, які становлять основу багатьох професій, юні британці можуть самостійно визначити, що саме їм більше подобається робити, і на основі цього вибирати свою майбутню професію. В окремих регіонах Великої Британії тривалі навчальні курси розбиваються на окремі модулі, які гнучко поєднуються один з одним, тому профорієнтація постійно присутня у житті англійських школярів, допомагаючи їм вибудовувати й переглядати під час навчання свої індивідуальні програми [359].

Після 19 років молодь може навчатися у третейських коледжах (tertiary colleges), де викладаються не лише загальноосвітні предмети 6-го класу, але

й професійні дисципліни, або в коледжах подальшої освіти (further education), які забезпечують в основному професійне навчання.

Однією з особливостей британської системи профорієнтації є те, що в Англії та Уельсі введені кваліфікаційні стандарти професійної підготовки. Особи, які показали відповідний рівень знань і наявність практичних навичок роботи, отримують кваліфікаційні свідоцтва, які надають їм право працювати за конкретною професією. Національне свідоцтво про професійну кваліфікацію (National Vocational Qualification, NVQs) базується на національних кваліфікаційних нормативах і має 5 рівнів, зміст яких варіюється від підконтрольного опанування найпростішими робочими операціями до обіймання посад із виконанням найскладніших керівних функцій.

Кваліфікації GNVQs, як і NVQs, поділяються на такі рівні: основний (foundation), середній (intermediate) та поглиблений (advanced). До напрямів, що вивчаються, належать такі: підприємництво, сільське господарство, охорона здоров'я та соціальні послуги, інформаційні технології, туризм, будівництво, машинобудування тощо. Усі кваліфікації GNVQs включають у себе три загальні предмети, які вивчають всі студенти незалежно від обраної сфери діяльності [331]. Іспити розділені на п’ять рівнів: від 1-го (найпростішого) до 5-го (професійного), які дозволяють простіше зрозуміти систему кваліфікації та побачити прогрес студента. Іспит становить собою перевірку фактичних навичок і вмінь в окремій професійній діяльності, а не теоретичний письмовий тест. Оцінювання базується на результатах практичної роботи студента. Ці кваліфікації надаються багатьма освітніми установами, зокрема, BTEC-EdExcel, City and Guilds, RSA тощо.

Студентам надається також можливість отримати кваліфікаційні свідоцтва Ради з ділової та технічної освіти (Business and Technology Education Council, BTEC) трьох рівнів: BTEC-1 (навчання протягом одного року), BTEC – національний (навчання протягом двох років), BTEC – вищий

національний (прирівнюється до другого року навчання в університеті), що передбачає складання професійно-орієнтованих іспитів [370, 371, 381].

Особливістю системи профорієнтації Ірландії є те, що там, окрім звичайних середніх шкіл, функціонують громадські (community schools) та професійні (vocational schools) середні школи. Перші забезпечують академічну й технічну освіту, другі спеціалізуються на технічній і професійній освіті. Вони часто використовуються і для проведення курсів підвищення кваліфікації, тренінгів тощо.

Зазначимо, що, на відміну від Ірландії, професійну освіту в Шотландії, де вищі школи не є спеціалізованими, можна отримати в об'єднаних школах, технічних (професійних) коледжах, центрах професійної підготовки на виробництві та в центрах зайнятості. Зміст професійної підготовки розробляється у процесі тісної співпраці працівників освітньої сфери з представниками місцевих бізнесових структур із метою надання випускникам можливості стати затребуваними спеціалістами й ефективно працювати на робочих місцях. У професійних коледжах підготовка є найбільш ґрунтовною – від кваліфікаційного робітника до фахівця проміжного рівня [298] і може тривати від 1 до 5 років. Отже, технічні середні школи є, власне, професіоналізованими навчальними закладами, що готують слухачів із певних спеціальностей [297, 435].

Характерними рисами освітньої політики Англії були і є послідовність, наступність та експериментальність. Подальша освіта (FE – futher education) – різнорівнева – розраховується на учнів, яким більше, ніж шістнадцять років. Найчастіше вона передбачає набуття професійних навичок, необхідних роботодавцям, але після закінчення більшості інститутських курсів подальшої освіти жодного документу не видається, оскільки вважається, що для більшості випускників важливіше значення мають набуті ними навички, а не диплом.

Професійне навчання у Великій Британії – дуже складна структура, зміст якої постійно переглядається і доповнюється. Подальша освіта, таким чином, є одним зі шляхів забезпечення продовження загальної освіти і вступу до вищих навчальних закладів. Люди користуються подальшою освітою для вивчення академічних дисциплін, професійної підготовки, а також для загального розвитку. У коледжах подальшої освіти зазвичай пропонуються як професійні, так і академічні курси, після закінчення більшості з яких молодь може вступати на другий курс університету [359]. Зважаючи на такий широкий спектр можливостей, коледжі подальшої освіти користуються великою популярністю, і їхня кількість є досить значною. Так, в Англії та Уельсі нараховується близько 500 коледжів подальшої освіти, в Шотландії – 46, у Північній Ірландії – 19, причому на денному відділенні навчається близько півмільйона студентів.

Система профорієнтаційної роботи у Великої Британії розвивається незалежно від держави і контролюється такими органами, як RSA і City & Guilds, що встановлюють екзаменаційні випробування зі спеціальних і технічних предметів.

У системі середньої освіти Великої Британії функціонують різні профорієнтаційні програми, а саме:

- чітко орієнтовані на подальшу професійну діяльність;
- спрямовані на продовження освіти в університеті;
- так звані «універсальні» програми, що дозволяють і те, й інше.

Розглянемо найбільш поширені з них. Наприклад, програма «Foundation» готує студентів до навчання у ВНЗ за спеціальностями, пов’язаними з бізнесом. Протягом року студенти опановують основи бухгалтерського обліку, юриспруденції, менеджменту, міжнародної торгівлі, вивчають ділову англійську мову, вчаться проводити ділові перемовини, писати звіти, готувати презентації тощо. Аналогічні підготовчі програми можна знайти у більшості коледжах подальшої освіти, найчастіше вони

пов’язані з інформаційними технологіями, інженерією, медициною та бізнесом.

«The Prince’s Trust» – навчально-професійний курс, розроблений Королівським фондом і бізнесово-консультаційними структурами Великої Британії на основі проведеного ними в 1994 р дослідження з метою визначення рівня ефективності набутих випускниками знань, умінь і навичок у практичному середовищі (на підприємствах, у фірмах, організаціях і установах). Було визначено недостатньо високий рівень практичної діяльності випускників, що й слугувало основою для розробки вищезазначеного курсу. Таким чином, більше уваги відводилося практичним умінням і навичкам, які потенційні випускники мали опанувати відповідно до «The Prince’s Trust». Ця програма спрямовувалася на ліквідацію прогалин між практичною сферою – вимогами роботодавця – і теоретичними знаннями випускників середніх шкіл Великої Британії. Тому основний напрям – практичний – «удосконалював» базовий масив навчальний знань учнів, озброював їх необхідними професійними вміннями й навичками, готуючи до практичної ефективної діяльності у світі професій або ж до подальшого навчання у вищих освітніх установах [498].

«XL Program» діє у формі клубу для учнів віком від 12 до 15 років протягом останніх двох років їхнього обов’язкового навчання у середніх школах Великої Британії. Засідання членів клубу відбуваються кожного тижня і тривають 3 години. Їх проводять самі учні, керівництво здійснюється одним із учнів, який обирається на основі виявлених ним умінь працювати в команді. Через участь у рольових іграх, що практикуються в клубі, учні мають змогу отримувати й покращувати вміння й навички у таких сферах: особистісне, міжособистісне й командне спілкування, взаємодія з членами колективу, людина і суспільство, підприємство та підприємництво, вміння вирішувати поставлене завдання, підготовка до подальшого навчання та працевлаштування. Таким чином, забезпечуються професійні вміння й

навички, необхідні для практичного застосування у галузях громадських послуг і обслуговування населення [524].

«Study Plus» – необов'язковий предмет профорієнтаційного напряму, розробленого для тієї категорії учнів, які мають недостатній рівень знань з англійської мови і /або математики (базових навчальних дисциплін, що входять до навчальних програм британських шкіл), однак мають потенційні можливості для досягнення вищого рівня при наявності додаткової підтримки чи допомоги. Таким чином, мета цього курсу – покращення не лише рівня знань з англійської мови, математики, але й інших предметів, необхідних для успішного працевлаштування та ефективного кар'єрного зростання. Характерною особливістю цієї програми є те, що вона не діє в межах навчальної програми середньої школи, тобто не належить до загального навчального плану школи, а створена спеціально для конкретної групи учнів для подолання попередньо ідентифікованих навчальних проблем [486].

В Уельсі діє «План професійної освіти та профорієнтації» (Career Education and Guidance, CEG), розроблений для учнів віком 11 – 19 років, згідно з яким відповідні програми повинні забезпечити викладання, навчання, інформацію та поради, базовані на таких ключових положеннях:

– підвищення рівня обізнаності учнів і визначення обсягу потреб індивідуального розвитку;

– ознайомлення учнів зі змінами в кар'єрних можливостях на ринку праці, у вищій освіті та приватному підприємництві;

– розвиток в учнів навичок планування майбутньої кар'єри та формування власного кар'єрного вибору [415].

Загалом у британських школах діє урядова програма профорієнтації для учнів віком від 7 років. Ця програма є результатом співпраці з вищими навчальними закладами, бізнесовими структурами й спрямована на розширення світогляду та підвищення прагнень дітей із бідних прошарків

населення, ліквідацію певних стереотипів стосовно неможливості їхнього доступу до вищої освіти та професійної кар'єри загалом. Згідно з цією програмою, учням пропонується так зване «результативне» навчання, пов'язане з подальшою кар'єрою у певних галузях, з метою збільшення їхньої обізнаності стосовно власних можливостей для досягнення кар'єрних успіхів у майбутньому. Окрім того, зміст програми також спрямовується на надання більшої допомоги знедоленим дітям і молодим інвалідам у процесі отримання ними досвіду роботи та їхнього забезпечення необхідними профконсультаційними послугами. Згідно з програмою, учням також пропонується профорієнтаційна доступна, змістовна інформація, поради й рекомендації в режимі on-line на Facebook, YouTube та інших сайтах соціальних мереж [411, 412]

У контексті нашого дослідження особливий інтерес викликає програма з сільськогосподарського напряму подальшого навчання, яка включає такі курси: обробіток ґрунту, збирання урожаю, здоров'я і безпека, тваринництво, охорона тваринництва і соціальне забезпечення, моніторинг росту сільськогосподарських культур, підготовка до посадки сільськогосподарських культур, технічне обслуговування машин і обладнання, експлуатація тракторів тощо. Існує екологічна програма з переробки відходів і більш масштабного використання відновлювальних джерел енергії – сонця й вітру. Поширена практика створення шкільного саду, де проводяться уроки та учні мають змогу використати отримані ними теоретичні відомості з певних навчальних дисциплін практичним шляхом.

Як зазначає Н. І. Балацька, «усі учні 14 – 16 років, які навчаються в школах масового типу, мають можливість здобувати освіту за будь-якою з професійно орієнтованих програм, таких, як «Професійно-технічна освітня ініціатива», «Договір», «Молоде підприємство» тощо» [18].

У 1988 році була проголошена програма «Ініціатива-освіта-бізнес», яка передбачає обов'язкову для всіх учнів старших класів практику на підприємстві протягом двох тижнів [15].

Навчальна програма з професійної освіти, обов’язкова для вивчення включає такі курси, як «ASDAN», «CoPE» (Certificate of Personal Effectiveness), «College Link Courses», «The Prince’s Trust Study Plus», «XL program» [354, 351].

Для тих учнів, які не будуть складати випускні іспити, розроблений досить цікавий навчально-професійний курс «College Link Courses», що надає їм змогу отримати базові навички з робітничих професій. Зокрема, напрям курсу «Будівництво» структурований на три базові розділи: «Основи будівництва та розвиток навичок», «Техніка безпеки на будівництві», третій розділ спрямований на формування в учнів особистісних навичок (власної ефективності, соціальної відповідальності на роботі, управління фінансами) [369]. Як підтверджує назва курсу, передбачається тісна співпраця середнього навчального закладу з освітніми установами вищого рівня (у даному випадку – з Redcar College і Clevelend College), коли учні дванадцять годин (по шість годин кожного тижня) мають змогу занурюватися в середовище вищої школи і, таким чином, демонструвати набуті ними теоретичні знання у практичній площині [369, 371].

Ефективна реалізація профорієнтаційної роботи в школах Великої Британії значною мірою забезпечується завдяки функціонуванню мережі особистих радників (personal advisers). Зауважимо, що профконсультанти (співробітники служб професійної кар’єри) та вчителі в школі – ключові фігури, що практичним шляхом здійснюють профорієнтаційну роботу. Як зазначено у відповідній посадовій інструкції, на посаду профконсультанта може бути призначена особа тільки з вищою професійною (психологічною, соціологічною, педагогічною, соціальною) освітою.

Професійна компетентність профконсультанта передбачає: обізнаність із законодавчою та нормативно-правовою документацією, правилами й нормами охорони праці; знання основ психології праці, фізіології праці та управління, інженерної та соціальної психології; ґрунтовні знання з професійної орієнтації та психологічної підтримки і самовизначення населення з урахуванням відповідної часу соціально-економічної ситуації на ринку праці; знання класифікацій професій і спеціальностей; обізнаність із вимогами, які висуваються професією до людини; вміння слухати й розуміти співрозмовника.

До основних функціональних обов'язків профконсультанта входять, зокрема, такі: використання відповідних методів надання психологічної підтримки; дотримання етичних норм у власній діяльності; використання форм і методів індивідуальної, групової та масової профорієнтаційної роботи в навчальному процесі середнього навчального закладу; проведення профконсультацій із використанням професіограм та інших інформаційно-довідкових матеріалів; застосування методів психологічної та професійної діагностики; організація роботи із соціальної та психологічної адаптації громадян в умовах формування навичок ефективного пошуку роботи.

До того ж, важливими в діяльності профконсультанта є його особистісні якості. Справжній фахівець із профорієнтації повинен любити дітей і виявляти справжнє зацікавлення їхніми проблемами, небайдужість до подальшого кар'єрного вибору учнів; бути чесним; однаково ставитися до всіх учнів (не розділяти їх на «хороших» і «поганих»); дотримуватися конфіденційності, поваги до особистості учня; знаходити час для всіх учнів у процесі профорієнтаційного роботи тощо. Він має постійно та своєчасно забезпечувати ефективне професійно орієнтоване навчання з метою виявлення, характеристики й розвитку інтересів, здібностей і творчих нахилів учнів до певних професій або груп професій, визначення рівня придатності

до них задовго до початку включення молоді в активну професійну діяльність у соціумі.

Основні завдання профрадників полягають у стимулюванні в учнів бажання до ефективного навчання, допомозі у подоланні перешкод на цьому шляху, забезпеченні додаткової підтримки молоді з певними проблемами (етичними, соціальними, особистими тощо), сприяння старшокласникам у виборі ними майбутньої професії, їхньому працевлаштуванню після закінчення школи, підтримка у подальшому навчанні (further education), оформлення та подачі заяв у вищі навчальні заклади чи в коледж тощо. З їхньою допомогою учні отримують відомості про порядок подачі документів у вищі навчальні заклади, перелік необхідних предметів для вивчення на рівні «А» з метою подальшого вступу в університет, дізнаються про свої права на отримання фінансової допомоги для продовження навчання або про процедуру працевлаштування.

Посада радника (консультанта) є штатною, затвердженою законодавчим шляхом, оскільки всі учні британських шкіл повинні мати можливість постійно отримувати інформацію, поради та рекомендації щодо їхньої майбутньої кар'єри та професійного вибору. Усі школи зобов'язані включити до навчального плану для учнів старших класів програму з профорієнтації [18, 20], а способи її реалізації як окремого предмета, час і класи, де вона реалізовується, можуть значно варіюватися залежно від типу школи в межах країни. Однак слід зазначити, що в Ірландії профорієнтація – необов'язковий предмет, тобто вона не включена до загального навчального плану, а є лише факультативним елементом.

Персональні радники співпрацюють із педагогічними колективами шкіл і коледжів, включаючи координаторів зі специфічних потреб в освіті (special educational needs coordinators), учителів, класних керівників. Персональні радники повинні створювати для учнів можливості для особистісного розвитку (співпраця у команді, тимчасове виконання функцій

лідера при проведенні різнопланових спортивних, культурних і волонтерських заходів), а також мають змогу оцінювати стан освіти та профорієнтації і впливати на їхню якість, надавати молоді об'єктивні консультаційні послуги та рекомендації щодо професійних і кар'єрних можливостей.

Зазначимо, що розширення і ускладнення профорієнтаційних зв'язків унаслідок перманентних освітніх трансформацій зумовило як диференціацію роботи профорієнтаційних служб, так і їхню інтеграцію з іншими галузями суспільного життя, наслідком чого стало виникнення таких понять, як «розвиток кар'єри» та «освіта і орієнтація з питань кар'єри».

Профорієнтація у Великій Британії допомагає людині зробити правильний вибір майбутньої професії, скоротити терміни її опанування, загалом визначити правильний життєвий шлях у майбутньому. Тому «особові досьє з профорієнтації», що складаються профконсультантами (профрадниками) у випускних класах школи, і профконсультації, які надаються ними, слугують основою для професійних рекомендацій. Радники визначають також перелік професій, які найбільше підходять кожному випускникові відповідно до його особистісних якостей [30]. Як свідчить Г. В. Щьокін, «ці досьє відіграють важливу роль для учнів при вирішенні питань щодо продовження освіти після закінчення обов'язкової середньої школи або у випадку направлення їх у школу з профтехнічною нахилом підготовки [308]».

Головною спільною рисою профорієнтації в школах Великої Британії є те, що всі вони повинні пропонувати програму профорієнтаційної роботи для всіх учнів на ключових рівнях навчання 3 і 4 (віком від 11 до 16 років). Окрім того, рекомендується продовжувати цю роботу з учнями після закінчення терміну обов'язкового навчання. Школи співпрацюють зі Службою зв'язків (Connexions Service), яка надає інформацію, поради та рекомендації для

молодих людей, для того, щоб учні мали доступ до всеохоплючої інформації щодо майбутніх сфер діяльності.

Департамент освіти у справах молоді (DfES) здійснив реформування служб для молоді на основі розробленого урядом плану з реформування профорієнтаційної роботи і профосвіти. Згідно з ним, профорієнтаційна робота і профосвіта мають бути частиною комплексної інформації, консультацій та програми Профорієнтації (Information, Advice and Guidance, IAG), а з квітня 2008 р. відповідальність за ведення та фінансування IAG було передано від Служби Connexions Service місцевим органам освіти. Для підтримки нових угод Департамент у справах сім'ї, дітей та школи ввів нові стандарти якості проведення профорієнтаційної роботи та надання молоді належних інформаційно-кваліфікаційних IAG послуг (DCSF, 2007). Стандарти спрямовані на поліпшення якості та неупередженості порад, які отримує молодь.

На основі грунтовного розгляду кваліфікації та навчальної програми (QCA) було розроблено новий вторинний навчальний план для обох ключових рівнів 3 і 4 (учнів віком від 11 до 14 та від 14 до 16 відповідно). Нова навчальна програма здійснюється протягом трьох років, починаючи з 7 року навчання (від 11 до 12 років) з вересня 2008 р. [376, 388, 429, 499]. У зазначеному навчальному плані особливий акцент робиться на створення більших можливостей для задоволення потреб окремих учнів [415]. В Уельсі, на 3 ключовому етапі, учні вивчають англійську мову, математику, науку, дизайн і технології, інформаційні технології (IT), історію, географію, одну із сучасних іноземних мов, мистецтво, музику, фізкультуру (PE) і валлійську мову. Окрім того, з 2003 р. у школах Уельсу введено програму особистої і соціальної освіти (PSE) для учнів протягом обов'язкової освіти. Профорієнтація здійснюється під керівництвом (NAfW, 2003).

Розширення профорієнтаційної освіти (Extension of Careers Education Уельс) 2001 р. вимагає, щоб всі учні віком від 13 до 19 в школах і коледжах

отримували профорієнтаційну підтримку, заходи якої включені до програми. Існує теж незаконодавча основа для здійснення профорієнтаційної роботи; профорієнтація (CEG) з 11 до 19 років. Цілі програми визначені трьома напрямками. Програми повинні забезпечити викладання, навчання, інформацію та консультації, які допоможуть молоді підвищити їхню самосвідомість і виявити особисті нахили; розкриють можливості кар'єрного зростання на ринку праці, подальшої та вищої освіти і самозайнятості; сприятимуть розвитку навичок планування кар'єри, які допоможуть зробити вибір професії й управляти розвитком власної кар'єри.

Департамент у справах дітей, освіти, безперервної освіти та професійної підготовки (DCELLS) у жовтні 2007 р. представив переглянутий навчальний трирічний план для школярів від 11 до 19 років. Оновлена навчальна програма передбачає нові підходи до надання освіти, пов’язаної з практикою та безперервною профорієнтаційною роботою, яка проводиться для всіх учнів під назвою "Кар'єра та світ праці: закон для 11–19 – річних "(DCELLS , 2008) [415].

З вересня 2004 р. були внесені певні зміни до закону про освіту, відповідно, й до навчальної програми навчання на 4 ключовому рівні. Відбулося скорочення числа обов'язкових предметів, серед яких залишилися англійська мова, ІКТ, математика, природничі науки, громадянство, фізичне виховання та релігійна освіта. Водночас до програми були включені професійна освіта і статеве виховання як обов'язкові сфери навчання. Окрім того, введено обов'язкові для всіх учнів на 4-ому ключовому рівні вимоги щодо здійснення навчання, спорідненого з трудовою діяльністю (work-related learning). До обов'язкових предметів включено мистецтво, дизайн і технології, гуманітарні науки, а також сучасні іноземні мови. Школи повинні забезпечити доступ до отримання певних кваліфікаційних навиків із визначених сфер діяльності протягом не менше, ніж одного курсу. Гнучкість шкільного розкладу на 4-ому ключовому етапі дозволяє школам

запропонувати учням у віці 14-16 років вибір додаткових предметів на додаток до тих, яких вимагає національна навчальна програма. Окрім того, програма IFP (Increased Flexibility for 14 – to 16 – Year – Olds Programme), що дозволила збільшити гнучкість навчального плану для 14–16-річних школярів, створила можливості для проведення профорієнтаційної роботи, професійно-освітніх заходів, пов'язаних із трудовою діяльністю, дозволяючи здійснювати подальшу освіту в місцевих коледжах, що мають партнерські зв’язки зі школами й іншими установами. За програмою учні мають можливість здійснювати навчання поза межами коледжу з наставником протягом одного або двох днів на тиждень на 4-ому ключовиому етапі; працювати в напрямі здобуття професійних кваліфікацій, пов'язаних із певною роботою, що дає змогу розвивати знання і вміння в контексті виконуваної роботи.

Вторинний навчальний план роботи на 3-му і 4-му ключових етапах (учні віком від 11 до 14 і від 14 до 16 років) здійснюється з вересня 2008 р. на 3-му ключовому етапі, а з вересня 2009 р. – на 4-му ключовому етапі.

В Уельсі до навчального плану в рамках національної навчальної програми на 4-му ключовому рівні навчання включено такі обов'язкові предмети, як англійська та валлійська мови, математика, природничі науки, фізкультура (PE), особиста й суспільна освіта (PSE), професійна освіта, пов'язана з практичною діяльністю (WRE). Якщо учень в останній рік навчання на 3-му ключовому етапі в 13-14 років або під час навчання на 4-му ключовому етапі в 14 – 16 років хоча б один рік не вивчав валлійську мову, він може бути звільненим від вимог національного навчального плану щодо її вивчення. Протягом 4-го ключового етапу, окрім основних предметів – англійської та валлійської мов, математики, природничих наук, PE, PSE і WRE, всі учні повинні опанувати програму статевого виховання, отримувати профорієнтаційні послуги та професійну і релігійну освіту. До інших предметів, які вивчаються на 4-му ключовому рівні, включено сучасні

іноземні мови, історію, географію, дизайн і технології, інформаційні технології, мистецтво й музику.

Нинішня система навчання, уведена в 2009-2010 н. р., є дієвою, вона розроблена з метою надання школам можливості вибору широкого спектру кваліфікацій, які пропонуються учням відповідно до GCSEs (Key Stage 4) і A levels (після 16 років).

Рівень кваліфікації визначається залежно від її обсягу й завдань. Під обсягом розуміють середню тривалість навчання, орієнтовну кількість годин для засвоєння певних практичних навичок кваліфікації.

Рівень 3 передбачає кваліфікацію, що включає 325-414 профорієнтованих навчальних годин, і прирівнюється до вищого рівня A Level. Кваліфікація з великою кількістю годин вважається еквівалентною 4 або вищою GCSEs.

Цікавим є досвід використання у британських школах результатів іспитів. Більшість із них завантажуються в школах за допомогою електронного Інтерфейсу передачі даних (EDI) з відзнакою організацій. Ці результати вносяться організаторами іспиту, які формують внутрішні таблиці профорієнтаційної діяльності DfE. Школи можуть використовувати ці результати для моніторингу і процесів оцінки, щоб забезпечити, наприклад, реалізацію учнівського потенціалу. Тільки незначний обсяг результатів не є доступним через EDI. У таких випадках школи повинні ввести результати конкретних учнів у програмне забезпечення іспиту та в ручному режимі розподілити напрями продуктивності. Кваліфікації вносяться до реєстру регульованих кваліфікацій (Register of Regulated Qualifications (the Register)). Деякі кваліфікації (наприклад, зорієнтовані на професійні дослідження і особливі практичні навички – Occupational Studies and Essential Skills), що не пропонуються в Англії, не внесені до Реєстру, тому це призводить до неузгодженості кваліфікацій.

Департамент заснував керівну групу (Steering Group) в складі представників від DE, CCEA і C2k для розгляду доцільності цієї системи й вирішення питання про те, чи виправдовує вона наразі поставлені цілі.

Керівна група визначила ряд кваліфікацій, до яких відносяться:

• кваліфікації AS, які не можуть бути об'єднані і вважаються еквівалентними половині рівню A;

• особливі навички (Essentials Skills), які прирівнюються як 0,25 від GCSE до певних існуючих кваліфікаційних навичок;

• кваліфікація початкового рівня (Entry level qualifications), що не включається в розрахунок еквіваленту GCSE;

• C2K – кваліфікаційний код, що вводиться в поле тексту для визначення певного напряму кваліфікації і поліпшення обґрунтованості даних, які надходять.

• школи зможуть лише ввести результати щодо певної кваліфікації, які включені в правову базу (EF) даних на 2012-2013 н.р. (це напрям профорієнтаційної діяльності й пропонованих курсів у школах незалежно від того, як вони класифікуються – як загальні (G), прикладні (A) чи невизначені (NE)) [483].

У період навчання після обов'язкової освіти в школах і подальших навчальних закладах учні можуть опановувати як академічні, так і професійно-орієнтовані чи комбіновані курси. При цьому індивідуалізація навчання є однією з основних цілей уряду і спрямовується на адаптацію освіти до індивідуальних потреб, інтересів і здібностей для того, щоб кожна молода людина реалізувала свій потенціал [374].

Орієнтація учнівської молоді на сільськогосподарську діяльність здійснюється з урахуванням змісту підготовки фахівців для аграрної галузі. Концепція сучасної сільськогосподарської професійної освіти Англії, Уельсу та Північної Ірландії передбачає професійну підготовку фахівців, які відповідають чотирьом основним рівням кваліфікацій: фермер,

кваліфікований агроном, інженер-механік і сільгоспменеджер [72]. В Англії та Уельсі введені кваліфікаційні стандарти професійної підготовки. Особи, які показали відповідний рівень знань і наявність практичних навичок роботи, отримують кваліфікаційні свідоцтва.

EdExcel – частина провідної освітньої компанії Pearson Education Limited, найбільша у Великій Британії організація, що займається присудженням академічних і професійних кваліфікацій, сприяє реалізації професійного навчання у школах, коледжах, на підприємствах. Вона утворена в 1996 р. у результаті об'єднання зусиль Ради з бізнесової і технологічної освіти (BTEC) та Ради з експертизи й оцінювання (Лондонський університет) у справі отримання загального сертифікату про середню освіту (GCSE) та А-рівнів.

Академічні кваліфікації цієї організації охоплюють EdExcel GCSE, Edexcel GCE (А-рівень) і Edexcel International GCSE (сертифікат Edexcel для учнів державних шкіл Великої Британії). До ряду професійних кваліфікацій Edexcel входять національні професійні кваліфікації (NVQs) і BTEC кваліфікації з початкового рівня до рівня вищих національних дипломів [371].

Функціонують також кваліфікаційні свідоцтва Ради з ділової та технічної освіти (Business and Technology Education Council, BTEC) трьох рівнів: BTEC-1 (навчання протягом одного року), BTEC – національний (навчання протягом двох років), BTEC – вищий національний (прирівнюється до другого року навчання в університеті), що передбачає складання професійно-орієнтованих іспитів [370, 381]. Кваліфікації BTEC визнаються у понад 80 країнах світу, в 2011-2012 рр. більше 2-х млн. осіб, включаючи 650 тис. школярів, зареєструвалися на отримання свідоцтва BTEC та інших професійних кваліфікацій (BTEC Firsts and Nationals).

«City and Guilds» – світовий лідер у забезпеченні практичного навчання (skills education), організація, члени якої допомагають людям влаштуватися

на роботу, досягати кар'єрного зростання, а учням – переходити на новий етап учнівства. Ця організація заснована у 1878 р. як благодійна спільнота, що займається створенням програм підтримки студентської молоді Великої Британії та розробкою відповідних кваліфікацій. До складу «City and Guilds» входять такі організації та структурні підрозділи:

- Інститут лідерства й менеджменту, співробітники якого опікуються питаннями навчання студентів на рівні магістратури;

- Центр із розвитку навичок (тут здійснюються наукові дослідження у галузі професійного навчання та поширення передового освітнього досвіду країни);

- «Кінео» – світова компанія, що займається розробкою систем глобальних навчальних технологій.

Співробітниками доброчинної організації «City and Guilds» розроблено ряд різнорівневих професійних кваліфікацій:

- NVQs (National Vocational Qualifications) – національні професійні кваліфікації;

- SVQs (Scottish Vocational Qualifications) – шотландські професійні кваліфікації;

- IVQs (International Vocational Qualifications) – міжнародні професійні кваліфікації, розроблені спеціально для міжнародних ринків. До кваліфікацій IVQs належать творчі (craft) і технічні (technical), які є доступними на трьох рівнях: отримання сертифіката, диплома й диплома з відзнакою (просунутого диплома);

- VRQs (Vocationally Related Qualifications) – кваліфікації, спрямовані на розвиток основних практичних навичок, необхідних у певній галузі промисловості [374, 438, 499].

Національне свідоцтво про професійну кваліфікацію (National Vocational Qualification, NVQs) базується на національних кваліфікаційних нормативах і має 5 рівнів, зміст яких варіюється від підконтрольного

опанування найпростішими робочими операціями до обіймання посад із виконанням найскладніших керівних функцій: «… перший рівень (NVQ level 1) – виконання простої одноманітної роботи; другий рівень (NVQ level 2) – виконання роботи автономно і відповідально; третій рівень (NVQ level 3) – виконання складних, комплексних і творчих видів діяльності з відповідальністю з широкого спектру діяльності в рамках професії (для деяких професій це найвищий рівень кваліфікації); четвертий рівень (NVQ level 4) – виконання комплексних і спеціалізованих робіт, пов'язаних із вирішенням професійних проблем, плануванням, проектуванням і особистою відповідальністю за виконану роботу; п'ятий рівень (NVQ level 5) – виконання робіт, які вимагають навичок менеджменту, особистої відповідальності та лідерських якостей (лише п'ятий рівень вважається рівнем вищої професійної освіти) [108]».

Кваліфікації GNVQs, як і NVQs, поділяються на такі рівні: основний (foundation), середній (intermediate) і поглиблений (advanced). До напрямів, що вивчаються, належать такі: підприємництво, сільське господарство, охорона здоров'я та соціальні послуги, інформаційні технології, туризм, будівництво, машинобудування тощо. Усі кваліфікації GNVQs включають у себе три загальні предмети, які вивчають всі студенти незалежно від обраної сфери діяльності [331].

ASDAN – доброчинна соціальна організація з розробки навчальних програм і курсів та правом присудження професійних кваліфікацій (Брістоль, Велика Британія), витоки знаходимо в університеті Західної Англії. Ця спільнота заснована в 1991 р. як благодійне освітнє товариство. Програми та кваліфікації ASDAN спрямовані на опанування бажаючими академічних і професійних навичок. Організація активно співпрацює з багатьма вищим навчальними закладами, організаціями, асоціаціями, освітніми фондами Великої Британії (the University of Warwick, the Association for Language

Learning, the Awards Network, Boarding Schools Association, Career Academies UK).

Професійно орієнтований курс ASDAN не надає учням, старшим 16 років, загального сертифікату про середню освіту (GCSE). Сертифікат CoPE (Certificate of Personal Effectiveness) 1 – 3 рівнів спрямований на формування в них особистісних і професійних навичок (робота в команді, самоконтроль, вирішення проблем, комунікативні навички), почуття відповідальності за самостійно прийняті рішення, планування перспектив і напрямів власної майбутньої діяльності, вміння вести дискусії, обговорювати й вирішувати різні питання та проблеми, знаходити виходи зі складних ситуацій, взаємодіяти у колективі, виконувати певні наукові дослідження та практичні завдання [351].

Таким чином, профорієнтаційна робота в школах Великої Британії – початковий етап загальної суспільної профорієнтації, від ефективного здійснення якої залежить профорієнтаційна робота на наступних рівнях – результативний професійний відбір майбутніх працівників, які направляються на роботу з отриманими рекомендаціями щодо найбільш раціонального вибору професії чи спеціальності, подальша професійна адаптація робітників певної організації у ході виробничого навчання, оволодіння ними професією безпосередньо на робочому місці протягом перших трьох років роботи. Ефективності професійної орієнтації сприяє, на нашу думку, індивідуальний підхід, який зумовлює свідоме формування в учнів навичок самостійного визначення подальшої діяльності, зокрема, й в аграрній сфері. Такий підхід відображає у системі середньої освіти Великої Британії загальноєвропейські профорієнтаційні тенденції.

1.3. Загальноєвропейські профорієнтаційні тенденції у системі середньої освіти Великої Британії.

Особливістю профорієнтації у Великій Британії, як і в більшості країнах ЄС, є застосування спеціальних методів профорієнтаційної роботи на основі оцінки ринку праці:

- вивчення регіональних і місцевих ринків праці за допомогою методів випадкового відбору, інтерв'ю, співбесіди, аналізу статистичної інформації, аналізу професійно-кваліфікаційної структури виробничих вакансій у регіоні;

- дослідження ринку праці безпосередньо на підприємствах (опитування роботодавців із подальшим аналізом отриманої інформації);

- вивчення результатів навчання шляхом спостереження за кар'єрою колишніх учнів.

Таке спрямування профорієнтаційної роботи в європейських країнах зумовлено намаганням забезпечити якість професійної освіти, яка базується на використані стандарту якості ІСО 9000. Це означає, насамперед, не вимірювання якості освіти за певною шкалою, а визначення навчальним закладом свого рівня й систематичну роботу над його підвищенням, що включає і прагнення залучити мотивованих і здібних випускників шкіл до навчання. Відповідно, змінюється і система шкільної освіти у країнах Європи.

Так, тривалий час у країнах Західної Європи організація обов'язкової освіти після завершення учнями у віці 10 – 12 років елементарного циклу навчання здійснювалась за селективною моделлю переважно у трьох варіантах – трьох типах шкіл. Найбільш престижним із зазначених типів була повна середня школа (граматичні школи в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, ліцеї у Франції, Італії, Іспанії, гімназії у ФРН, скандинавських країнах, деяких кантонах Швейцарії), де теоретичний рівень освіти був найвищим, а основною метою визначалася підготовка до навчання у вищій школі.

Другий тип середніх навчальних закладів – сучасні школи Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, реальні школи у ФРН –

займав своєрідне проміжне місце між початковою і середньою школою. Теоретичний рівень навчального матеріалу тут був нижчим, ніж у старших класах ліцеїв або гімназій, а найбільший акцент робився на прикладні знання.

Третій тип шкіл, спрямований виключно на практичну освіту, відкривав учням шлях лише до системи професійного учнівства або безпосередньо до некваліфікованої роботи в промисловості, сільському господарстві, сфері обслуговування [60].

У контексті нашого дослідження варто зазначити, що, з огляду на зазначену класифікацію типів шкіл, можна зробити висновок про непрестижність сільськогосподарської діяльності в 60-80 рр. XX ст. У цілому зміст шкільної освіти у Західній Європі у цей період диференціаціювався за двома спрямуваннями – академічним і практичним.

Однак демократизація суспільного життя, з одного боку, а з іншого – економічний розвиток виявили значну невідповідність існуючої системи селективного структурування освітнього простору й нових соціально-політичних реалій. Саме це й викликало необхідність орієнтації державної освітньої політики на створення принципово нової для Західної Європи моделі освіти – системи масової середньої освіти, основою якої є новий тип загальноосвітньої школи, власне, «такої школи, де між початковою і середньою не існує жодних перепон. Йдеться про розширення меж середньої обов'язкової освіти без поділу дітей на потоки за «здібностями». Відтак висувається вимога скоротити дисципліни за вибором... і розширити базову освіту, збільшити кількість годин на шкільні дисципліни, обов'язкові для всіх» [274]. Реорганізація шкільних систем у такому напрямі розбудови структури парадигми обов'язкової освіти відбувається у всіх країнах Європейського Союзу.

Сучасні інтеграційні процеси в освіті, що здійснюють безпосередній вплив на профорієнтаційну роботу, представлені у двох концепціях європейської освіти: концепції Європейського Союзу та концепції Ради

Європи. За концепцією Європейського Союзу від 24 травня 1988 р. (Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting Within the Council on the European Dimension in Education) та за іншими освітньо-політичними маніфестами ЄС, формування єдиного європейського простору зорієнтовано на розробку освітньої системи в таких пріоритетних напрямах:

- полікультурна Європа,
- мобільна Європа,
- Європа якісної професійної підготовки всіх школярів,
- Європа якісної базової освіти,
- Європа в соціально-культурній та політико економічній інтеграції з усім сучасним світом.

Освітня політика Ради Європи, за рекомендаціями Парламентської Асамблеї Ради Європи (22 вересня 1989 р.) та за іншими освітніми меморандумами Ради Європи, базується на принципах розбудови Великої Гуманістичної Європи як спільного європейського дому, де інтеграційний поступ співіснує з чітко визначеними тенденціями збереження історично зумовленої специфіки духовного потенціалу європейських етносів як спільної культурної спадщини (Б. Л. Вульфсон, Л. І. Глухарев, М. Андерсон, Ю. В. Шишков, Ф. Паде ла Парте, Л. П. Пуховська, П. Глотц, Е. Давіньйон, Ю. де Жувенель, Ю. Борко, F. Vaniscotte, T. Leclercq, Р. Вебер, I. Kandel, E. King та ін.) [35, 149, 150, 427, 429].

Таким чином, основною ознакою напрямів розвитку освіти в країнах Європейського Союзу стала загальна спрямованість на інтеграцію у цю важливу сферу суспільного життя.

Підтвердження важливості цих тенденцій знаходимо в ряді праць зарубіжних дослідників. Зокрема, характеризуючи стан і перспективи досліджень проблем інтернаціоналізації сучасного світу й проблеми демократизації освіти в контексті гуманітарної діяльності в цій сфері офіційних структур ЮНЕСКО і таких головних для Західної Європи

наднаціональних міжурядових об'єднань, як Рада Європи та Європейський Союз, Б. Л. Вульфсон підкреслює, що «однією з найважливіших умов подальшого зміцнення Європейського Союзу є освітня інтеграція, яка віддзеркалює процеси зближення західноєвропейських країн і сприяє їхньому розвитку. Для стимулювання інтеграції у царині освіти сформовано спеціальний наднаціональний механізм» [57, 60, 62, 262, 266, 280, 431, 432, 446, 447, 471, 473, 476, 505]. Постійний Комітет освіти здійснює розробку стратегії співробітництва країн Європейського Союзу у сфері обов'язкової освіти, професійно спрямованої освіти й вищої освіти в напрямі інтеграції й гармонізації західноєвропейських освітніх систем.

Серед завдань і здобутків вибудови нових параметрів обов’язкової освіти для всіх країн Європейського Союзу характерними є такі:

- орієнтація державної політики на підвищення рівня якості професійно-технічної освіти;

- послідовна спрямованість на модернізацію змісту обов’язкової освіти;

- посилена увага до проблеми виховання учнівської молоді, її адаптації до соціальних, політичних, економічних трансформацій і нових цінностей сучасного полікультурного світу.

Загальноєвропейські освітні тенденції свідчать про врахування того факту, що правильний вибір професії означає не тільки моральне задоволення й високу самооцінку для фахівця, але й високу продуктивність праці та якість продукції. Тому вибір професії – пункт, у якому співпадають інтереси особистості та суспільства, де можливе й необхідне поєднання особистих і загальних інтересів. Суспільство розширює можливості життєвого самовизначення молоді. Доклавши власних зусиль, молодь може працювати в найрізноманітніших сферах на користь суспільства. Таким чином, професійна трудова діяльність, якій передує правильний вибір, є одним із важливих факторів, що впливає на прийняття сучасною людиною основоположних рішень.

Важливим для нашого дослідження є те, що у зв'язку із зазначеними тенденціями розвитку європейської освіти науковці країн ЄС визначають профорієнтацію як самостійну галузь знань, яка, однак, формується на рубежі педагогіки, психології, соціології, економіки, філософії, медицини й права. Тому виокремлюються чотири функції профорієнтації, зумовлені її цілями: соціальна, економічна, медико-фізіологічна і психолого-педагогічна.

Соціальна функція професійної орієнтації школярів передбачає процес засвоєння ними певної системи знань, норм, цінностей, що надасть їм змогу здійснювати професійну діяльність відповідно до потреб соціуму. Тому професійну орієнтацію школярів необхідно розглядати, перш за все, з позиції соціальної потреби суспільства.

Економічна функція означає покращення якісного складу робочої сили, збільшення у молоді задоволення якістю праці, зростання професійної активності і продуктивності праці, економію робочого часу.

Медико-фізіологічна функція – це реалізація вимог до здоров'я і окремих фізіологічних якостей людини, необхідних для виконання певної професійної діяльності.

Психолого-педагогічна функція – це передусім виявлення і формування інтересів, нахилів, здібностей школярів, допомога в пошуку та виборі професії, яка б відповідала їхнім індивідуальним особливостям, потенційним можливостям; визначення шляхів та умов ефективного управління професійним самовизначенням школярів.

В умовах ринкової економіки збільшується значимість профорієнтаційної роботи серед випускників шкіл. Тому одним із принципів профорієнтаційної роботи у середніх навчальних закладах Великій Британії, як і в інших європейських країнах, стає так званий розвиток кар'єри. Виходячи з цього принципу, школярам необхідно надавати інформацію про можливості, які відкриваються перед ними на ринку праці, про шляхи отримання престижних професій, про умови праці, заробітну плату,

перспективи професійного зростання тощо. Профорієнтаційна робота передбачає не лише наявність і доступність інформації про професію, але й знання вимог щодо певної трудової діяльності, яка, у свою чергу, визначає наявність різних якостей і особливостей особистості, що допомагають у процесі успішного оволодіння професією.

Саме тому реалізація європейських сучасних освітніх вимог до загальноосвітньої школи значно активізує розробку наукових і практичних проблем профорієнтації у напрямах, які допоможуть вирішити практичні питання професійного самовизначення підростаючого покоління. Насамперед, це створення системи профорієнтації, що надає школярам знання для їхнього орієнтування у світі професій, вміння об'єктивно оцінювати свої можливості; використання і вдосконалення діагностичних методик вивчення особистості школярів із метою індивідуальної допомоги при виборі ними професій; розробка теоретичних і методичних основ професійної консультації молоді; реалізація системного підходу до профорієнтації школярів.

На основі аналізу накопиченого досвіду в галузі теорії і практики європейської профорієнтації координується науково-практична діяльність суспільних інститутів, які відповідають за підготовку підростаючого покоління до вибору професії і вирішують комплекс соціально-економічних, психолого-педагогічних і медико-фізіологічних завдань із вироблення у школярів здатності до професійного самовизначення, яке відповідало б індивідуальним особливостям кожної особистості й потребі суспільства у висококваліфікованих робітниках. Для виконання цих завдань у Великій Британії створено Національний Центр профорієнтації в освіті (The National Centre for Guidance in Education) – агентство Департаменту освіти і професійної підготовки, що надає консультації з питань політики і стратегії професійної освіти в контексті навчання впродовж життя (lifelong learning). Ключова функція Центру полягає у сприянні реалізації професійного

консультування в школах Великої Британії для забезпечення учням вільного доступу до консультування як одного з ключових елементів професійної орієнтації у виборі ними профілю навчального закладу, майбутньої кар'єри тощо.

Для перевірки якості навчальних програм у Великої Британії та інших країнах призначена Європейська система забезпечення якості для професійної освіти і навчання (The European Quality Assurance system for Vocational Education and Training (EQAVET)) [391]. Європейські навички, компетенції і уміння (European Skills, Competencies and Occupations (ESCO)) призначені для поліпшення зв'язку між світом праці й освіти або професійної підготовки. Це здійснюється шляхом розробки нової європейської системи класифікацій, яка надасть можливість легше оцінювати навички та кваліфікації, необхідні для окремих професій, із метою спрощення визначення навичок і кваліфікацій, потрібних для майбутньої професії.

Висновки до розділу І

На основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних дослідників установлено, що профорієнтація у навчальних закладах середньої ланки Великої Британії має комплексний перманентний характер, тобто реалізується на всіх етапах шкільництва протягом усього навчального року на основі особистісно-орієнтованого, розвивального та комплексного підходів.

Установлено принципи проведення профорієнтаційної роботи в школах різних регіонів Великої Британії: урахування потреб, здібностей і вікових особливостей учнів; створення елементів новизни й урізноманітнення як у змісті, так і у формах профорієнтації; використання активного, проблемного

навчання; наближення навчальної діяльності до професійної; активізація пізнавальної діяльності учнів; забезпечення широкої обізнаності зі світом професій шляхом міжпредметних зв'язків.

З'ясовано, що профорієнтаційна робота в середніх навчальних закладах Великої Британії як складова частина трудового ринку й освітньої сфери сучасного суспільства здійснюється державними керівними органами та відповідними освітніми установами й організаціями (Міністерством із питань зайнятості, Королівською інспекцією, Комісією з трудових ресурсів, Службою з працевлаштування молоді, Національною консультативною радою з професійної кар'єри, Міністерством освіти, Департаментом освіти і науки, місцевими органами освіти та локальними бюро з працевлаштування).

Ефективність профорієнтаційної роботи в середніх школах Великої Британії значною мірою забезпечується завдяки функціонуванню профконсультантів, які сприяють старшокласникам у виборі ними майбутньої професії і їхньому працевлаштуванню після закінчення школи, надають підтримку у подальшому навчанні.

Профорієнтація проводиться у граматичних школах, професійних середніх школах, у коледжах 6-го класу та коледжах подальшої освіти, що передбачає наявність відповідних програм подальшої професійної діяльності та програм продовження освіти в університеті, зміст яких вимагає обов'язкового проведення практичних занять із більшості елементарних видів діяльності, отримані навички з яких сприятимуть опануванню учнями багатьма професіями.

Зазначено, що можна впливати на професійну спрямованість як динамічну властивість особистості, цілеспрямовано організовуючи навчально-виховний процес в аспекті профорієнтації. Професійна спрямованість, яка поєднує особисті й професійно значущі якості особистості, стає одночасно мотивом і регулятором професійних дій, сприяє

задоволенню провідних потреб та інтересів особистості, є результатом профорієнтаційної роботи.

Розкрито організаційні, змістові, функціональні й методичні особливості профорієнтаційної роботи з учнями середніх шкіл у Великій Британії з орієнтацією на сільськогосподарські професії.

Зазначено, що сучасні профорієнтаційні тенденції у системі середньої освіти Великої Британії, зокрема, й пов'язані з орієнтацією на сільськогосподарські професії, визначаються пріоритетними напрямами формування єдиного європейського освітнього простору: полікультурна Європа, мобільна Європа, Європа якісної професійної підготовки всіх школярів, Європа якісної базової освіти, Європа в соціально-культурній і політико-економічній інтеграції з сучасним світом. Тому освітня політика європейських країн характеризується орієнтацією державної політики на підвищення рівня якості професійно-технічної освіти; послідовною спрямованістю на модернізацію змісту обов'язкової освіти; посиленням уваги до проблем учнівської молоді щодо її адаптації до соціальних, політичних, економічних трансформацій.

Основний зміст розділу опубліковано у працях автора [218, 225, 216, 219].

РОЗДІЛ 2
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У ПІДГОТОВЦІ МОЛОДІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

2.1 Зміст профорієнтаційної роботи з учнями середніх шкіл у Великій Британії з орієнтацією на сільськогосподарські професії

Значне місце у системі національної освіти Великої Британії належить сільськогосподарській освіті, яка почала активно розвиватися у другій половині XIX ст. із заснування Чиренчестерської академії (1845 р.), просвітницької діяльності сільськогосподарських товариств (Единбурзького, Йоркширського, 1837 р., Королівського сільськогосподарського товариства Англії, 1838 р.), шляхом подальшої просвітницької діяльності пересувних шкіл аграрного спрямування (1880 р.), створення сільськогосподарських шкіл для дітей-сиріт (1834 р.), сільськогосподарських кафедр в університетах Белфасту (1845 р.), Дарему (1871 р.), започаткуванням і функціонуванням служб із сільськогосподарського консультування в структурі коледжів та університетів (1923 – 1926 рр.).

Т. І. Туркот стверджує, що «поширення сільськогосподарських знань серед сільського населення в широких масштабах відбувалося через заходи позашкільної освіти завдяки просвітницькій роботі сільськогосподарських фермерських товариств і веденню численних лекторських занять у них [315]».

При цьому «завданнями аграрної освіти XXI століття є підготовка фахівців, які досліджують управління та використання земельних ресурсів,

доступних сільськогосподарським суспільствам, а також розвиток їх знань та навичок для сприяння розвитку сільських регіонів [332]».

Орієнтація шкільної молоді на сільськогосподарську діяльність у Великій Британії реалізується на всіх рівнях: від коледжів різного типу – коледжів подальшої освіти, загальних і спеціальних третейських коледжів (tertiary colleges) до муніципальних дворічних коледжів. Вони готують учнів до вибору й навчання в університетах, де здійснюється професійна підготовка фахівців аграрного профілю в галузях маркетингу, аграрного виробництва, збереження сільськогосподарської продукції тощо. Сільськогосподарська освіта Великої Британії охоплює вивчення як сільського господарства, землевпорядкування, природних ресурсів, садівництва, управління пасовищами, тваринництва, машин і підприємств, так і реалізацію практичного досвіду відповідного напряму та профорієнтаційної роботи.

Професійне орієнтування учнів на навчання за сільськогосподарським напрямом здійснюється відповідними структурами за профільними програмами, які впроваджені на державному рівні. Національний центр профорієнтації в освіті (The National Centre for Guidance in Education) – агентство Департаменту освіти й професійної підготовки – надає консультаційні послуги з питань забезпечення професійної освіти в контексті навчання упродовж життя. Одним із ключових завдань Центру є реалізація інформаційно-дорадчого передового досвіду в межах середньої школи відповідно до положень Закону про освіту 1998 р. Згідно з цим законом, учням гарантується доступ до отримання профорієнтаційного навчання, що реалізується з метою допомоги у виборі ними етапів навчання або подальшої кар’єри. Служба Зв'язків (Connexions Service) надає підтримку й настановлення учням на продовження освіти та професійного навчання. Консультування визначається одним із ключових елементів профорієнтаційної програми в середніх школах Великої Британії, що

здійснюється в індивідуальній формі з використанням когнітивно-поведінкової терапії, стислої терапії прийняття рішень (solution-focused brief therapy), гештальт-терапії тощо [453].

З вересня 2004 р., згідно з положеннями Закону про освіту 2002 р., у навчальні плани шкіл Англії були внесені певні зміни:

- зменшення кількості обов'язкових предметів і зосередження на «кореневих» – англійській мові, інформаційно-комунікаційних технологіях, математиці, природничій науці, релігійному вихованні тощо;

- включення профорієнтації та статевого виховання для учнів середньої та старшої школи як обов'язкових навчальних дисциплін у структуру програми особистісного, соціального навчання та охорони здоров'я (Personal, social and health education, PSHE);

- упровадження навчальних програм на присудження ступеня з дизайну і технології, гуманітарних наук або сучасних іноземних мов за вивчення одного із зазначених напрямів;

- підвищення гнучкості при виборі окремих навчальних програм і відповідних модулів, збільшення кількості професійних (прикладних) і комбінованих дисциплін і навчальних курсів у середовищі післяобов'язкової середньої освіти;

- спеціалізація шкіл на технологіях, практичному навчанні, профорієнтаційній освіті, забезпечення обов'язкового практичного навчання (work-related learning) для всіх учнів шляхом короткотермінового стажування (практики);

- посилення професійних і практичних можливостей для 14-16-річних підлітків шляхом залучення місцевих коледжів подальшої освіти до партнерства зі школами й іншими освітніми установами для надання учням старшої школи можливості працювати 1-2 дні / тиждень протягом усього 4-го етапу в напрямку розвитку професійних навичок і кваліфікацій.

Як зазначає Н. І. Балацька, «усі учні 14-16 років, які навчаються в школах масового типу, мають можливість здобувати освіту за будь-якою з професійно орієнтованих програм, таких, як «Професійно-технічна освітня ініціатива», «Договір», «Молоде підприємство» та інші. У багатьох загальноосвітніх середніх закладах викладається спеціальний бізнес-курс, предмет, який надає інформацію про основи ведення бізнесу, закони ринку, психологічні технології ведення переговорів. Окрім того, у 1988 р. була проголошена програма «Ініціатива-освіта-бізнес», яка передбачає обов'язкову для всіх учнів старших класів практику на підприємстві протягом двох тижнів [15].

Реалізація сільськогосподарської освіти у Великій Британії забезпечується також партнерськими відносинами навчальних закладів та організацій відповідного спрямування. Так, наприклад, Рада з розвитку сільського господарства й садівництва (Agriculture and Horticulture Development Board), яка фінансується фермерами та аграрними виробниками, співпрацює з Міністерством сільського господарства, довкілля і продовольства Великої Британії, організацією «Партнерство в агропродовольчих організаціях», підтримує аграрну освіту країни, беручи участь у розробці та впровадженні в дію ряду навчальних програм із рослинництва, охорони довкілля, продовольства тощо для початкових і середніх шкіл Великої Британії [428].

Ці науково-дослідні програми професійної аграрної підготовки, розроблені на основі фактичних даних і об’єктивної інформації із зазначених галузей наукового пізнання, сприяють фахівцям у прийнятті ними бізнес-рішень для покращення функціонування аграрного сектора економіки країни, підвищують рівень інформованості школярів стосовно агропродовольчої галузі як частини сільськогосподарських знань, у перспективі – сприяють підготовці кваліфікованих працівників та їхньому залученню до ефективного діяльності у галузях садівництва й сільського господарства [349].

Оскільки, як уже зазначалося, у програмах навчання англійських школярів передбачені практичні заняття з більшості елементарних видів діяльності, які становлять основу багатьох професій, юні британці можуть самостійно визначити, що саме їм більше подобається робити, і на основі цього вибирати свою майбутню професію. На процес професійного визначення учнів впливають багато факторів, серед яких – престиж професії, потреба суспільства у спеціалістах певної сфери, наявність навчальних закладів відповідного профілю, рівень матеріального благополуччя, родинні традиції, приклад батьків, родичів, друзів, власні вподобання та нахили тощо.

Тому на початковому етапі шкільництва метою профорієнтаційної роботи визначається загальне зацікавлення учнів професіями, сільським господарством загалом, формування в них позитивного ставлення до сільськогосподарської праці. Учні молодших класів вивчають основи сільського господарства у доступній для їхнього віку формі, дізнаються, як ростуть рослини і тварини, як обробляється ґрунт, як зберігається сільськогосподарська продукція тощо. Профконсультант (профрадник) проводить вступну діагностику з прогностичною метою, орієнтуючись (у перспективі) на усунення потенційних труднощів у процесі дорослішання учнів і вибору ними майбутньої професії. Таким чином, коригувальні дії фахівців із профорієнтаційної роботи здійснюються систематично і своєчасно з використанням ними методу тестування: перевіряються інтелектуальні здібності та творчі досягнення учнів, що дає змогу визначити рівень логічних операцій учнів, оцінити наявні на цьому етапі знання, практичні вміння та навички.

Профорієнтація у середніх класах має переважно ознайомлювально-практичний характер і спрямована на розширення й узагальнення знань учнів про світ професій, формування в учнів навичок адекватного оцінювання власних можливостей і вимог та особливостей окремої професії. На цьому етапі профконсультант здійснює попередню діагностику здібностей, нахилів

та інтересів учнів, вивчає індивідуальні особливості кожної дитини, виконує орієнтовний прогноз можливої майбутньої діяльності учнів, застосовуючи систему загальношкільних і позанавчальних заходів профорієнтаційного напряму та здійснює повторну діагностику з наданням аргументованих рекомендацій. У свою чергу, учні мають змогу отримувати більший обсяг інформації про професії, спробувати пізнати власні можливості та співставити їх із вимогами до конкретної професії, конкретизувати власні запити стосовно вибору подальшого шляху, поглиблено вивчати обрану навчальну дисципліну.

Профорієнтаційна робота у старшій школі має практичний напрям і здійснюється на основі особистісно-орієнтованого, розвивального й диференційованого підходів, із використанням активних форм і методів та з дотриманням загальнопедагогічних, спеціальних і організаційно-педагогічних умов: учні мають можливість перевірити власні професійні можливості, здійснюючи екскурсії на підприємства, працюючи у створених на базі школи міні-підприємствах, проходячи практику на фермах, заводах, на виробництві, беручи участь у заходах профорієнтаційного змісту. Такі проекти дають можливість молодим людям вчитися формувати власне почуття відповідальності у процесі прийняття ними самостійних рішень і виконання керівних функцій, виявляти потенційні можливості у випадку отримання реальної роботи, отримувати певні підприємницькі навички з виробництва й маркетингу в малому бізнесі, допомагати молоді займати активну життєву позицію. В окремих регіонах Великої Британії тривалі навчальні курси розбиваються на окремі модулі, які гнучко поєднуються один із одним, тому профорієнтація постійно присутня у житті англійських школярів, допомагаючи їм вибудовувати і переглядати під час навчання свої індивідуальні програми [370, 374].

Таким чином, протягом усього періоду здобування учнями Великої Британії середньої освіти простежується їхня орієнтація на професії

агропромислового комплексу, що реалізується, наприклад, у проходженні ними в останній рік навчання практики в бізнесових структурах. Підлітки отримують різноманітні завдання: можуть просто спостерігати за роботою співробітників фірми та слухати їхні пояснення, виконувати конкретну роботу на професійному обладнанні, здійснювати оглядовий або ознайомлювальний візити, під час яких отримують уявлення про виробничий процес загалом і відповідні умови. Кожен учень повинен пройти щонайменше тижневий практичний курс, причому програма професійної орієнтації розроблена для всіх учнів різного віку.

Як уже зазначалося вище, професійну сільськогосподарську освіту можна отримати в об'єднаних школах, технічних (професійних) коледжах, центрах професійної підготовки на виробництві та в центрах зайнятості. Зміст програм професійної підготовки розробляється у процесі тісної співпраці працівників освітньої сфери з представниками місцевих бізнесових структур із метою надання випускникам можливості стати затребуваними спеціалістами й ефективно працювати на робочих місцях. У контексті цього «британська система освіти має ранній професійно-проектувальний характер – маємо на увазі спрямування учнів середніх та старших шкіл у профільних напрямках таким чином, що це дозволяє проектувати їхній майбутній професійний шлях, орієнтуватись на можливості реалізації задуманих планів, професійних мрій, передбачень, набувати компетентностей [123]».

Так, у професійних коледжах обсяг професійної підготовки є найбільш ґрунтовним, забезпечуючи рівні від кваліфікаційного робітника до спеціаліста проміжного рівня [360] та може тривати від 1 до 5 років. Розглянемо організацію профорієнтаційної роботи в британських навчальних закладах середньої освіти на прикладі *Brooksby Melton College*. Цей коледж, заснований у 1946 р., забезпечує сільськогосподарську освіту початкового рівня через реалізацію різнорівневих навчальних програм. Так, навчальні програми денної форми навчання з сільського господарства та

сільськогосподарської інженерної техніки, структуровані на три самостійні рівні, охоплюють такі спеціалізовані модулі, як водіння трактора, підготовка до сільськогосподарських робіт, тваринництво, рослинництво, земельний бізнес, землевпорядкування, виконання дослідного проекту, вступ до землеробства, основи сільськогосподарської техніки, регулярне обслуговування транспортних засобів, принципи роботи двигуна тощо. Зміст програм відображає послідовне опанування сільськогосподарськими навичками, підготовку до професійної діяльності в сільському господарстві, отримання подальших знань, професійних умінь і кваліфікацій, необхідних для управління фермерськими господарствами, аграрною промисловістю [360].

Професійне навчання і, відповідно, отримання національних професійних кваліфікацій у Brooksby Melton College відображені в таких положеннях:

- базування на навчальних програмах, розроблених бізнесовими структурами для особливих професійних потреб;

- отримання учнями старших класів практичних навичок відповідно до виробничих вимог із перспективою кар'єрного зростання;

- отримання ґрунтовної практичної підготовки безпосередньо на робочому місці від кваліфікованих і досвідчених працівників.

Зазначимо, що для учнів 16-18 років курс професійного навчання повністю фінансується фондом коледжу, хоча існує можливість отримання державного фінансування (урядових грантів) у розмірі 1500 фунтів стерлінгів.

Співпрацю Brooksby Melton College з Королівським товариством садівництва (Royal Horticultural Society) відображено в розробці відповідної навчальної програми «Основи садівництва» тривалістю 10 місяців. Зміст програми першого рівня охоплює 8 тематичних розділів (блоків): класифікація рослин, розмноження рослин, ґрунти й живлення рослин,

підтримка здоров’я рослин, функція саду, селекція рослин і планування, створення і обслуговування садових рослин і газонів, плодоовочівництво, вирощування рослин під захистом. Тематика 1-4 розділів присвячена назвам рослин, початковій ботаніці, вирощуванню рослин із насіння, живців і щеплення, ґрунтам і добривам, вступу до шкідників, хворобам рослин і бур’янам. Теми 5-8 розділів (блоків) охоплюють вступ до проектування і планування саду, селекцію рослин для різних ситуацій, газони, трав’янисті рослини, дерева, кущі, виткі рослини, квітникові рослини, озеленення водойм, плодоовочівництво.

Зміст вечірнього курсу «Аспекти домашнього садівництва» другого рівня відображений у розділах «Ознаки саду, селекція рослин і планування» і «Плодоовочівництво». У результаті опанування цієї програми передбачено складання іспитів двічі на рік – у лютому й червні. Кожен із тематичних розділів оцінюється окремо за результатами коротких письмових іспитів тривалістю 30 – 50 хвилин.

Навчальний курс із садівництва третього рівня з отриманням сертифікату триває 10 місяців, протягом яких вивчаються основи планування саду, будівництва й посадки рослин, поглиблюються отримані на другому рівні знання і практичні вміння з декоративних рослин і озеленення. Чотири блоки курсу складаються з селекції і використання елементів озеленення саду, встановлення і будівництва елементів озеленення, проектування, теорії та методів вивчення саду, спеціальних елементів створення саду і міських насаджень. Тематика цих блоків включає в себе огляд історії стилів дизайну, практичний процес дизайну, практичне використання автоматичних рівнів, створення масштабних креслень, будівництво скелястих і водних об’єктів, сталість (збереження водних ресурсів, утилізація, переробка,зелені дахи). Залежно від розділу передбачається складання фінальних іспитів тривалістю 30– 75 хвилин.

Програма професійної підготовки «Інженерно-технічні роботи» орієнтує учнів на отримання кваліфікації «технік» двох видів: 1) технік сільського господарства (обслуговування і ремонт сільськогосподарської техніки), 2) технік із обслуговування і ремонту техніки для садівництва.

Таким чином, формуються ключові навички, необхідні для роботи в аграрному секторі, простежується підготовка до професійної діяльності в галузі сільського господарства або ж отримання подальших кваліфікацій. Отже, технічні середні школи є, власне, професіоналізованими навчальними закладами, що готують слухачів із певних спеціальностей [415].

Коледжі системи подальшої освіти розрізняються за профілем і тривалістю навчання, за рівнем підготовки, за формою власності (приватні або державні), за умовами і якістю навчання тощо. Серед них є технічні, будівельні, торгові, сільськогосподарські, державні, приватні, спеціалізовані (професійні). В окремих коледжах студенти вивчають загальноосвітні дисципліни з орієнтацією на академічну освіту як на денному, так і на вечірньому відділеннях за програмами, які називаються «сендвічами», позаяк включають у себе чергування теоретичних дисциплін і практичної роботи в обраних студентами сферах підприємництва [339, 357, 363].

Окремі коледжі (20 – в Англії і Уельсі) є вузькопрофільними, тобто такими, що спеціалізуються на одному чи декількох напрямах (сільське господарство, торгівля, лісівництво). Інші, з урахуванням потреб місцевої економіки, здійснюють підготовку за широким колом спеціальностей і професій. Протягом останніх двох десятиріч більшість спеціалізованих коледжів об'єдналася з коледжами загального профілю, утворивши багатопрофільні навчальні заклади. Лише 34 сільськогосподарські коледжі зберегли свій профіль, а переважна більшість коледжів реалізують освітні програми за п'яти-шести напрямами професійної підготовки [65].

Загалом подальша сільськогосподарська освіта розрахована на учнів, старших 16 років. За змістом вона є навчанням професійним навичкам або

навичкам, необхідних роботодавцям. Коледжі такого типу зазвичай пропонують ряд професійних курсів, а також навчання за академічними програмами A-levels, після завершення яких випускник має право продовжувати загальну освіту і може вступати на навчання відразу на 2-й курс вищого навчального закладу Великої Британії.

Ще однією особливістю професійної підготовки в коледжах подальшої освіти визначається реалізація вищезазначеними освітніми установами як загальноосвітніх, так і професійних програм на поглибленому (просунутому) або звичайному (базовому) рівні, з відривом або без відриву від виробництва. Заняття без відриву від виробництва зазвичай поєднуються з виробничим учнівством. Така організація роботи коледжів дозволяє студентам за потреби переходити з однієї форми навчання на іншу в стінах навчального закладу, опановувати спеціальності різного рівня.

Варто зазначити, що близько третини коледжів використовують власні джерела інформації щодо потреб ринку праці разом із оглядами, що готуються місцевими службами зайнятості. Близько 70% коледжів консультуються з місцевими роботодавцями та близько 60 % – із службами профорієнтації. Окремою тенденцією сільськогосподарської освіти, що забезпечується у коледжах, визначаються тісні зв'язки з місцевою промисловістю і ринком. У кожному коледжі створюються правління і консультативні комітети з підготовки кадрів для різних галузей економіки, в яких кількість представників промисловості і торгівлі зазвичай становить не менше однієї третини. Так, у консультативному комітеті з будівництва (Кінгзуейський коледж) із 28 членів 15 – представники компаній, об'єднань підприємців; у комітеті з електро- та електронного машинобудування з 22 членів таких представників – 12. Шляхом членства в правліннях і консультативних комітетах підприємці мають змогу безпосередньо брати участь у організації професійних курсів, визначати зміст навчальних програм тощо.

У спеціалізованих коледжах (*Aberdeen College, Elwood College*) забезпечується професійна підготовка менеджерів навколишнього середовища, фахівців сільськогосподарського виробництва й менеджменту, фермерського господарства, ветеринарної справи тощо. Зміст навчальних програм чітко орієнтований на подальшу професійну діяльність студентів, продовження освіти в університеті, а також на так звану «комбіновану» професійну підготовку. Наприклад, програма «Foundation» готує студентів до навчання у ВНЗ за спеціальностями, пов'язаними з бізнесом. Протягом року студенти опановують основи бухгалтерського обліку, юриспруденції, менеджменту, міжнародної торгівлі, вивчають ділову англійську мову, вчаться проводити ділові перемовини, писати звіти, готувати презентації тощо.

Аналогічні підготовчі програми можна знайти в більшості коледжів подальшої освіти, найчастіше вони пов'язані з інформаційними технологіями, інженерією, медициною та бізнесом. Особливістю таких програм визначається те, що студенти коледжів подальшої освіти, вивчаючи маркетинг, можуть вибирати форму навчання (денну чи вечірню), обмежуватися одним рівнем або перейти на другий, відразу по закінченню коледжу влаштуватися на роботу в службу громадських зв'язків, маркетингу, реклами та продаж або вступати в університети [339].

Серед навчальних програм у *Bishop Burton College* функціонує програма подальшого навчання, до змісту якої входять такі курси: обробіток ґрунту, збирання урожаю, здоров'я і безпека, тваринництво, охорона тваринництва й соціальне забезпечення, моніторинг росту сільськогосподарських культур, підготовка до посадки сільськогосподарських культур, технічне обслуговування машин і обладнання, експлуатація тракторів тощо. Профорієнтаційна робота в цьому навчальному закладі здійснюється профконсультантом, з яким можна поговорити конфіденційно й отримати пораду, потрібну інформацію,

підтримку та практичну допомогу з багатьох питань, пов'язаних із майбутньою професією та подальшою кар'єрою [357].

Девізом *East Barnet School* визначено такий слоган: «Я хочу вчитися», на що й спрямовані діючі у стінах цього навчального закладу програми. Тут розроблена та діє екологічна програма з переробки відходів і більш масштабного використання відновлювальних джерел енергії – сонця й вітру, створено шкільний сад, де проводяться уроки та учні мають змогу використати отримані ними теоретичні відомості з певних навчальних дисциплін практичним шляхом [379].

Bydales School – спеціалізований технологічний коледж, де розроблена й функціонує навчальна програма з професійної освіти, обов'язкова для вивчення. До її змісту включені такі курси, як «ASDAN», «CoPE» (Certificate of Personal Effectiveness), «College Link Courses», «The Prince's Trust Study Plus», «XL program» [363]. Протягом професійно орієнтованого курсу ASDAN**,** який не надає учням загального сертифікату про середню освіту (GCSE), учні повинні отримати такі базові уміння й навички: співпраця з іншими людьми, підвищення рівня власного навчання та діяльності, вміння вирішити конкретну проблему, ефективні комунікативні якості, необхідні для практичного використання у соціумі, вміння виконувати розрахунково-калькуляційні операції, орієнтування у сфері інформаційних технологій. Таким чином, зміст цього курсу розрахований на розвиток у випускників таких ключових умінь і навичок, на які очікуватимуть у майбутньому потенційні роботодавці. Учні мають змогу виконувати курсові творчі роботи й проекти у таких галузях, як обробка інформації та цифрових даних, спорт і дозвілля, навколишнє середовище, здоров'я та безпека, технологія, образотворче мистецтво, суспільствознавство, ведення домашнього господарства (домоводство), світ професій (професійної діяльності) тощо.

CoPE (Certificate of Personal Effectiveness) спрямований на формування в учнів умінь і навичок відповідальності за самостійно прийняті ними

рішення, планування перспектив і напрямів власної майбутньої діяльності, вміння вести дискусії, обговорювати й вирішувати різні питання та проблеми, знаходити виходи зі складних ситуацій, взаємодії у колективі, виконувати певні наукові дослідження та практичні завдання [437, 452].

Зміст модулів, з яких складається цей навчальний курс, передбачає такі напрями, як «Участь у дискусіях», «Ведення конструктивної розмови на задану тему», «Пошук роботи», «Як допомогти суспільству», «Проблеми в суспільстві», тобто в процесі вивчення формуються ключові навички, необхідні для професійної сфери реалізації здобутих учнями теоретичних знань. На основі цього у змісті зазначеного курсу передбачені можливі сфери професійної кар'єри випускників: будівництво, управлінська діяльність, охорона здоров'я, громадське харчування тощо.

Шотландський сільськогосподарський коледж (*Scottish Agricultural College, SAC*) здійснює навчальну, науково-інноваційну та професійну діяльність, спрямовану на сільське господарство, розвиток і управління фермерського бізнесу та пов'язані з цим галузі, а також надає консультаційні та експертні послуги, пропонує, зокрема, такі навчальні курси сільськогосподарського напряму, як птахівництво, прикладне птахівництво, органічне землеробство, менеджмент агробізнесу, менеджмент харчового бізнесу, сільське господарство, прикладне тваринництво тощо. У коледжі працює навчальний центр дослідження охорони природи та сільської місцевості, де студенти мають змогу практичним шляхом підвищувати свій рівень практичних умінь і навичок. У структурі коледжу функціонують три головні кампуси в Абердіні, Ері та Единбурзі, 23 місцеві консультаційні пункти, 8 ветеринарних центрів і 5 дослідних ферм із вирощування великої рогатої м'ясо-молочної худоби, які розміщені по всій країні.

Завдяки діловому партнеру – компанії SAC Commercial LTD – забезпечується надання ряду консультаційних послуг як окремим особам, малим і середнім підприємствам, акціонерам, так і місцевим і регіональним

органам влади й урядовим установам і відділам. Окремо вищезазначені послуги в Шотландії реалізуються урядовим шляхом завдяки допоміжним програмам підтримки наукових досліджень і консультативних послуг у галузі сільського господарства. Таким чином, значний обсяг роботи коледжу становить партнерство з урядовими департаментами, податковою інспекцією, місцевими органами влади та різними навчально-науковими організаціями [479].

Зміст програми з профорієнтації, що функціонує в Copthal School у межах програми особистого, соціального навчання та охорони здоров'я (the PSHE programme), спрямований на постійний розвиток особистості учня, впевненості у власних силах і в правильності вибору ним майбутнього професійного шляху шляхом навчання і практичної діяльності. Постійні професійні консультації, які спрямовують і готують учнів до практичної діяльності, надаються у цій школі як шкільними фахівцями, так і представниками зовнішніх установ. Окрім того, тут проводяться тематичні вечори, видаються профорієнтаційні буклети, які допомагають учням та їхнім родинам визначитися: навчатися далі і згодом отримати вищу освіту або ж працевлаштуватися після закінчення школи.

Ця програма структурована відповідно до років навчання учнів: 7-й рік навчання – ознайомлення зі світом професій, із поняттям «кар'єра»; 8-й рік – уведення у світ праці, участь у заходах профорієнтаційного спрямування, наприклад, «Днях праці»; протягом 9-го року основна увага спрямовується на формування в учнів власної самооцінки та перспектив кар'єрного зростання; 10-й і 11-й роки навчання – період поглибленого дослідження різних кар'єрних галузей, опрацювання процесу вступу до вищих навчальних закладів, вивчення нюансів оформлення і подачі відповідних документів; протягом 12-го і 13-го рр. акцент робиться на досвіді практичної роботи: підготовці, виконанні, визначенні її якості.

Учні 7 року навчання школи для дівчат Copthal School навчаються за програмою «Розкриваючи душі» («Opening Minds»), зміст якої спрямований на розвиток у дітей мислення та особистісних навичок. При переході з 8-го на 9-й рік навчання дівчата отримують індивідуальне профорієнтаційне навчання, оскільки у зазначений період відбувається вибір навчальних предметів. Так, на ключових етапах 4 і 5 (Key Stage 4&5) навчальним планом передбачений широкий вибір традиційних навчальних дисциплін, які доповнюються окремими високоякісними професійними курсами.

Окрім вищезазначеного, у цій школі для дівчат на 4 ключовому етапі функціонують Дні навичок (Skills Days) з метою перспективного розвитку в учнів навичок підприємницької діяльності, поглиблення комунікативних навичок і навичок роботи в команді. Протягом усього 8-го року навчання у визначений час діти працюють разом зі своїми батьками або родичами за програмою «Влаштування на роботу» («Away to Work»), на 10-й рік навчання вони мають тиждень практичних занять, які завершуються у 12-й рік навчання при умові навчання учнів у 6-му класі. Протягом 8-13 рр. навчання дівчата знайомляться з новими видами діяльності – садівництвом, птахівництвом тощо [372].

Greenmount College (Північна Ірландія), що функціонує у структурі Коледжу сільського господарства, харчування та сільськогосподарського підприємництва (College of Agriculture, Food and Rural Enterprise), пропонує базові, бакалаврські та інші навчальні курси з сільського господарства, охорони навколишнього середовища, кінного спорту, ветеринарії, ветеринарної хірургії, флористики, харчування, менеджменту продовольчої продукції, садівництва, наземного машинобудування і технології, сільськогосподарського менеджменту й менеджменту сільської місцевості [403].

Оскільки педагогічний колектив тісно співпрацює з харчовою та іншими галузями промисловості, у навчальному плані передбачені значні

практичні можливості для студентів, завдяки чому вони мають змогу розвивати необхідні для їхньої майбутньої кар'єри навички та в подальшому бути гарантовано працевлаштованими. Діапазон навчальних курсів постійно розширюється як на денному, так і на заочному відділеннях. Фінансову підтримку студентів, які навчаються на денному відділенні курсів подальшого навчання, забезпечує Рада Західної освіти і бібліотек (WELB) та безпосередньо Департамент подальшої освіти.

Школа Crown Wood (Англія) має розвинену мережу зв'язків із місцевим і національним бізнесом і промисловістю. У школі функціонує навчальна програма розвитку, яка передбачає понад 100 занять кожного тижня з метою підтримки учнів і покращення їхньої успішності з різних дисциплін; проведення, окрім звичайних, також спеціалізованих занять за інтересами учнів. Згідно з навчальним планом школи, передбачаються поїздки учнів на виставки, виїзні навчальні заняття (поїздки на поля), навчальні вихідні на свіжому повітрі тощо. Учні 11 року навчання Crown Wood Primary School беруть участь у програмі «Практичний досвід» («the Work Experience Programme»), яка є складовою частиною навчального плану [373].

У школі Markethill High School (Північна Ірландія) ключовими навчальними дисциплінами визначено природничу науку, англійську мову, технологію, машинобудування і математику, професійне навчання, знання з яких сприяють формуванню практичних навичок і допомагають учням підготуватися до їхньої майбутньої кар'єри. У процесі співпраці з різними агентствами й роботодавцями колектив школи надає учням на різних етапах їхнього навчання доступ до профорієнтаційного навчання: отримання уявлення про професії та кар'єрні можливості в сучасному суспільстві, використання знань із «кореневих» предметів у практичному промисловому контексті. Особлива увага у цій школі приділяється співпраці її адміністрації та педагогічного колективу з батьками. Так, на базі шкільного віртуального

навчального середовища наразі розробляється он-лайн портал для батьків, ініціюється створення нової асоціації батьків і вчителів, на базі Центру відпочинку функціонують клуби дозвілля. Протягом 8-10 років (3-4 етапи) свого перебування у школі учні навчаються відповідно до обов'язкового компоненту навчального плану країни – орієнтація на навчання для життя і роботи (Learning for Life and Work) [441].

Профорієнтаційне навчання здійснюється у цій школі за відповідною програмою для учнів 10-12 років навчання: зокрема, під час 10-го року навчання учні та їхні батьки отримують поради щодо вибору навчальних дисциплін, які опановуються на четвертому етапі, протягом 11-го року навчання впроваджений варіативний щотижневий урок із кар'єри відповідно до розкладу, є можливість проходження влітку тижневого практичного навчання учнів за їхнім вибором. Наступний етап – регулярне відвідування школи співробітниками Агентства з професійної підготовки та працевлаштування, які залучають окремих учнів до обговорення можливостей кар'єрного зростання [383].

Процес забезпечення учнів профорієнтаційними знаннями здійснюється головним чином завдяки співпраці школи з локальним підприємствами, представниками духовенства, освітніми установами подальшої та вищої освіти. Зокрема, з 2013 р. школа співпрацює з університетом Харпер Адамс (Harper Adams University) та Асоціацією випускників цього університету з метою заохочення сільської молоді до професійної кар'єри в сільському господарстві. Оскільки сільськогосподарська галузь Північної Ірландії, як зазначив представник університету, розвивається, зростає кількість робочих місць, тому виникає потреба у кваліфікованих фахівцях [390]. Це й зумовило встановлення партнерських зв'язків між навчальними закладами середньої і вищої освіти та впровадження у навчальний план школи нової дисципліни на отримання

загального свідоцтва про середню освіту – сільське господарство й використання земель [477].

Таким чином, вищевикладений матеріал дозволяє визначити основні особливості змісту профорієнтаційної роботи з учнями середніх шкіл у Великій Британії з орієнтацією на сільськогосподарські професії:

- функціонування вузькопрофільних спеціалізованих коледжів у системі середньої та подальшої освіти;

- професійно-технічне та сільськогосподарське змістове наповнення навчальних курсів у навчальних закладах середньої ланки (Aberdeen College, Elwood College), їхня орієнтація на подальшу професійну діяльність;

- блочна структура різнорівневих програм професійного спрямування (Markethil High School, Brooksby Melton College);

- участь державних структур, представників бізнесу та підприємництва в розробці навчальних програм сільськогосподарського спрямування («Професійно-технічна ініціатива», «Молоде підприємництво» тощо), що забезпечує у перспективі реалізацію професійного орієнтування учнів на відповідні професії;

- уведення в навчальні плани середніх шкіл Великої Британії більшої кількості професійних (прикладних) навчальних дисциплін, забезпечення доступу учнів до обов’язкового практичного навчання та профорієнтаційних програм;

- функціонування програм із профорієнтації як структурного компоненту програми особистісного, соціального розвитку й охорони здоров’я (the PSHE programme);

- партнерська діяльність середніх шкіл, вищих навчальних закладів, профільних державних організацій (Markethil High School, університет Харпер Адамс, Рада з розвитку сільського господарства і садівництва, Міністерство сільського господарства, довкілля і продовольства);

- систематичність і поетапність роботи профрадників відповідно до вікового розмежування учнів середньої школи на основі особистісно-орієнтованого, розвивального та диференційованого підходів;

- гнучкість у виборі навчальних дисциплін учнями старшої середньої школи, поєднання навчання та практичної роботи з метою опанування ними як теоретичного масиву наукових знань, так і отримання відповідних професійних кваліфікацій.

У наступному підрозділі розглядаються форми й методи реалізації профорієнтаційної роботи з орієнтацією на сільськогосподарську діяльність у середніх навчальних закладах Великої Британії.

2.2. Форми і методи профорієнтаційної роботи у середніх навчальних закладах Великій Британії у підготовці молоді до професійної сільськогосподарської діяльності

Оскільки профорієнтаційний вплив на школярів Великої Британії здійснюється систематично й планово протягом усього терміну їхнього навчання, то ця особливість передбачає послідовне виконання скоординованих дій між учителями, класними керівниками, адміністрацією середнього навчального закладу, батьками та відповідними організаціями й підприємствами, причому така співпраця базується на диференційованому Ефективність профорієнтаційної роботи в середній школі досягається за умови використання профконсультантами відповідних форм і методів.

Зазначимо, що методи профорієнтації – це способи колективної діяльності вчителя й учнів, що зумовлюють обов’язкове досягнення мети – підготовку школярів до «усвідомленого та обґрунтованого професійного самовизначення» [185, 245]. При виборі методів профорієнтаційної роботи

провинні враховуватися особливості її змісту та методики проведення на різних вікових етапах навчальної діяльності учнів, час, відведений на реалізацію профорієнтації, вікові особливості розвитку учнів, рівень їхніх здібностей, освіченості, вихованості, матеріально-технічна база навчального закладу, теоретико-практична та методична підготовка вчителя (профконсультанта).

У сучасному науково-методичному обігу існує декілька класифікацій форм і методів профорієнтації, розроблених вітчизняними та зарубіжними дослідниками. Так, Н. М. Верзілін запропонував бінарну систему методів, яка базується на поєднанні трьох методів навчання – *словесного, наочного й практичного* та двох логічних шляхів пізнання – індуктивного і дедуктивного. За Н. М. Верзіліним, існує шість методів навчання: словесно-індуктивний і словесно-дедуктивний, наочно-індуктивний і наочно-дедуктивний, практично-індуктивний і практично-дедуктивний [43].

А. М. Алексюк детально обґрунтовує бінарну класифікацію методів, в основі якої лежать дві ознаки: характер і рівень пізнавальної самостійності та активності учнів; джерела, з яких учні набувають знань. Класифікація визначає чотири рівні застосування методів:

1) на інформаційному (або догматичному) рівні словесна форма набуває бінарного характеру словесно-інформаційного методу;

2) на проблемному (або аналітичному) рівні словесна форма набуває бінарного характеру словесно-проблемного методу;

3) на евристичному (пошуковому) рівні словесна форма набуває бінарного характеру словесно-евристичного методу;

4) на дослідницькому рівні словесна форма набуває характеру словесно-дослідницького методу [7, 8].

Аналогічним шляхом класифікуються і бінарні методи наочної форми (наочно-інформаційний, наочно-проблемний, наочно-практичний, наочно-евристичний, наочно-дослідницький методи) та практичної форми

(практично-евристичний і практично-проблемний методи). Бінарна класифікація є найреальнішою з усіх інших класифікацій, оскільки учитель має змогу діє комплексно.

Зазначимо, що форми профорієнтаційної роботи – це засоби, за допомогою яких здійснюється професійна освіта й професійне виховання школярів. Загалом форми профорієнтації (залежно від кількості учнів) поділяються на колективні й індивідуальні. Колективні форми профорієнтації передбачають діяльність учнів у групі чи колективі: проведення зустрічей із фахівцями, профорієнтаційних екскурсій, виконання учнями творчих завдань, пов'язаних зі світом професій тощо. Такі форми професійної орієнтації старшокласників стимулюють їхню активність, уяву, «сприяють позитивному ставленню до профорієнтаційних занять, активізують їхню інтелектуальну сферу, підвищують ефективність засвоєння профорієнтаційного матеріалу [157]».

Водночас індивідуальні форми профорієнтації – це взаємодія профконсультанта і учня в індивідуальному порядку (бесіда тет-а-тет, виконання учнем тестових завдань в окремий, зручний для нього час тощо). Учень має змогу повністю «розкритися», що дозволить профконсультантові ґрунтовно підійти до роботи з окремо взятим учнем і всебічно дослідити питання його майбутнього професійного самовизначення.

Окремо виділяють активні й пасивні форми профорієнтаційної роботи. До перших відносять зустрічі з фахівцями, бесіди про професії, проведення тематичних вечорів, наочні стенди та тематичні вітрини, відвідування підприємств, організацій, виступи професіоналів, ветеранів праці, учених, співпраця школи та вищого навчального закладу, школи й центрів зайнятості, участь дітей у роботі гуртків за інтересами, заняття у цехах на підприємствах, консультація з майстрами підприємства чи професійного навчального закладу, вивчення спеціальної літератури.

До другої групи належать вплив батьків, родичів, друзів, випадкові фактори тощо. Зазначимо, що фактори впливу на вибір старшокласником майбутньої професії значно варіюються. Вони можуть включати в себе як родинне виховання та сімейні традиції – спадкове наслідування професій батьків, заохочення (засудження) ними інтересів, нахилів і захоплень власних дітей, приклад друзів (часто учні вибирають певний навчальний заклад «за компанію» з друзями, самостійно не визначивши власний шлях), ґрунтовне інформування учнів учителями щодо обраної професії, так і статево-рольові стереотипи (вважається, що хлопці більш схильні до технічних спеціальностей, водночас дівчата віддають перевагу гуманітарній або обслуговуючій сферам), розумові здібності й особистісні якості майбутніх фахівців (інтелект, здібності, інтерес, мотивація, зацікавленість справою). Окрім усього, в сьогоденні значно зріс престиж окремих професій і практично повністю знівелювалося значення інших), тому вищезазначені чинники значною мірою впливають на досягнення молодим поколінням своєї мети.

Таким чином, структурно методи профорієнтації можна розділити на такі:

1) *пояснювально-ілюстративні* (повідомлення вчителями-предметниками інформації профорієнтаційного характеру, бесіди, вікторини, тематичні вечори, усні журнали на орієнтовну тематику «Ким бути?», «Що я знаю про цю професію?», «Як правильно вибрати професію?», відвідування учнями підприємств і професійних навчальних закладів, спілкування з представниками різних професій, зустрічі з випускниками школи, професіограми (стислий опис професій), опрацювання тематично-довідкової літератури, інформаційно-пошукові системи, професійна реклама й агітація, екскурсії школярів на відповідні виробництва та до навчальних закладів, зустрічі зі спеціалістами певних галузей, пізнавальні та просвітницькі лекції, тематика яких пов’язана з майбутнім самовизначенням учнів,

профорієнтаційні уроки як систематизовані заняття, навчальні фільми та відеофільми, використання засобів масової інформації, проведення «ярмарок професій»);

2) *імітаційно-ігрові* (ділові ігри, рольові ігри, аналіз ситуацій професійного вибору, імітаційне моделювання, диспути, практика на підприємствах та в організаціях тощо);

3) *діагностичні* (бесіди-інтерв'ю відкритого й закритого типу, опитувальники професійної мотивації, опитувальники професійних здібностей, проективні особистісні тести, тренінгові й ігрові ситуації, спостереження, індивідуальне та групове консультування з питань майбутнього самовизначення підлітків у професії, анкетування, узагальнення незалежних характеристик, аналіз результатів діяльності учнів, педагогічний експеримент).

Об'єднана середня школа Великої Британії – освітня установа середньої ланки, де широко використовується метод тестування, що буває індивідуальним і груповим, причому останнє поділяється на вербальне (словесне) та невербальне. У суспільних школах (public schools) – привілейованих середніх школах інтернатного типу – вибір форм і методів профорієнтації залежить від характеру матеріалу, що вивчається учнями, зокрема, основне місце при вивченні предметів гуманітарного циклу займає робота з книгою та іншими друкованими матеріалами в шкільних бібліотеках, а при вивченні предметів природничого циклу превалюють методи спостереження і експерименту. Робота середніх технічних шкіл (secondary technical schools), організованих у 1944 р., спрямована на спеціалізацію учнів із техніки, комерції, машинознавства тощо, таким чином, формується практичний напрям навчання [413].

Як зазначає Н. І. Балацька, на уроках англійської мови учні пишуть твори про відомих людей, складають уявні біографії представників різних професій, намагаються спрогнозувати власну професійну діяльність і

викласти все це письмово. Написання таких творів здебільшого відбувається після екскурсій на підприємства, зустрічей із відомими, прославленими особистостями.

Учителі математики обговорюють з учнями питання національної економіки, бюджету, цін, заробітної плати, проводять виробничі ігри, пов'язані з різними розрахунками підприємств і фірм, дають учням вправи на статистичні розрахунки, які стосуються місцевої робочої сили, витрат на освіту і професійну орієнтацію, тобто намагаються наблизити уроки до життя, показують, яким чином конкретні математичні формули та дії застосовуються в певних професіях.

Викладачі історії, географії, суспільствознавства знайомлять учнів з особливостями промислового виробництва регіону, в якому розміщена школа, аналізують стан ринку праці, будівництва, комерції, системи соціальних інститутів, структуру центральних і місцевих урядових закладів; учні не лише вивчають все це та намагаються зробити прогнози стосовно змін на ринку праці, структури виробничих підприємств, пояснюють, що, на їхню думку, буде головною причиною, яка вплине на ситуацію промислово-виробничого й кадрового ринків [15].

Ігрові методи наразі широко використовуються у процесі професійного орієнтування британських школярів і мають значну популярність, оскільки спрямовані на розкриття і вдосконалення пізнавальних здібностей учнів, усвідомлення і закріплення у ненав'язливій, цікавій для дітей формі матеріалу профорієнтаційного спрямування та його перспективне практичне застосування. О. В. Мельник поділяє ігрові методи на дидактичні ігри, ігри-вправи, сюжетно-рольові, імітаційні ігри, операційні, ігри-змагання та наголошує на їхній можливості вирішувати у тому числі й профорієнтаційні завдання [154, 156].

Так, використання імітаційного моделювання як одного з поширених та активних методів профорієнтаційної роботи зацікавлює учнів у першу чергу

підвищенням їхнього інтересу до вирішення свого майбутнього, стимулює їх до самовизначення, створює необхідні для учнів умови максимального наближення до різних виробничих процесів і ситуацій, сприяє формуванню в них власного майбутнього професійного вибору, а ділова гра як форма імітаційного прийняття молоддю рішень дає змогу реалізовувати відповідні до ситуації ролі (індивідуальні чи групові) за придуманими або реальними правилами та сценаріями у штучно створених ситуаціях шляхом їхнього «виконання». Ділова гра профорієнтаційного напряму є «методом підготовки й адаптації до трудової діяльності, налагодження соціальних зв'язків, методом активного навчання, що сприяє теоретичній і практичній підготовці фахівця, побудові реальної дійсності, досягнення конкретних завдань [141, 154, 156, 253, 327].

Метою застосування ігрового методу визначається опанування учнями знаннями, вміннями й навичками «з наукової організації праці, її обліку, контролю і нормування, розподілу заробітної плати, закріплення робочих місць за робітниками залежно від предметів, засобів умов праці» [37, 156].

Такий метод використовується у профорієнтаційній роботі для планування учнями старшої школи майбутньої кар'єри, адекватного оцінювання ними власного потенціалу, рівня наявних знань, умінь і навичок і співвіднесення з існуючими реаліями та вимогами окремої професії, у навчальному процесі, в креативних проектах, в умовах реальної практики учнів старших класів на підприємстві чи в організації з метою їхньої гарантованої подальшої практичної діяльності. Наприклад, протягом тривалого періоду (зазвичай навчального року) учні беруть участь у таких іграх, як «Фондові операції», «Шкільна фондова біржа», «Будівельний бізнес», «Ринкова економіка», реалізовують ролі в існуючих міні-підприємствах, що зумовлює формування в них певного досвіду підприємницької діяльності, бізнесової активності, підприємницьких умінь і навичок ведення власної справи.

Методика підготовки та проведення ділової гри передбачає попередню розробку плану гри, сформоване сценарне рішення, опис середовища, де буде проходити гра, правил, яких мають дотримуватися учасники рольової гри, певні часові норми, вказівки для ведучого (адміністратора гри) тощо.

Профорієнтаційна бесіда – один із найбільш поширених методів у профорієнтації, «джерело і спосіб пізнання педагогічного явища через безпосереднє спілкування з особами, яких дослідник вивчає в природних умовах» [50, 50, 157]. Іншими словами, це бесіда, яка проводиться з метою дослідження профконсультантом (психологом) особистості учня, його індивідуальних особливостей, професійного самовизначення та профорієнтації шляхом прямого контактування, формування в нього загальної готовності до вибору професії, розширення відомостей про світ професій, уточнення відповідності обраних учнями професій їхнім нахилам, здібностям, інтересам.

Застосування такого методу забезпечує значну ефективність при умові проведення ґрунтовної попередньої підготовки, ретельного складання профконсультантом (психологом) плану бесіди, орієнтовних запитань, причому до процесу підготовки залучаються учні, яким доручається зібрати потрібну інформацію з окремого питання, використовуються наочні засоби навчання, запрошуються фахівці, які розповідають про свої професії, відповідають на запитання учнів у невимушеній атмосфері реального спілкування. Зазначимо, що тематика профорієнтаційних бесід пов’язана з навчальним планом школи, відповідає віковим особливостям розвитку учнів і заторкує коло їхніх інтересів і вподобань на певному віковому етапі.

Теми бесід мають узгоджуватися з навчальними програмами, відповідати віковим особливостям та інтересам учнів, бути змістовно продуманими, ретельно підготовленими та проводитися фахівцями – психологами і педагогами, медиками й соціологами, а також представниками різноманітних професій. Такі бесіди, як правило, є груповою формою

профорієнтаційної роботи, тобто вони проводяться з усім класом. Отже, використання профконсультантами даного методу передбачає безпосередню розмову викладача (профконсультанта) з учнями, «за якого вчитель із допомогою вдало поставлених питань спонукає учнів відтворювати раніше набуті знання, робити самостійні висновки-узагальнення на основі засвоєного фактичного матеріалу» [50, 157].

Бесіди можуть мати ознайомлювальний характер (отримання відомостей про певну професію, групу суміжних професій, опрацювання питань значущості коректного вибору учнями власного майбутнього шляху), а їхня тематика повинна обов’язково відповідати віковим особливостям учнів і водночас зацікавлювати їх із метою самостійного отримання більшого обсягу відповідної інформації.

Окрім того, профконсультанти й психологи використовують коригувальні та підсумкові бесіди, що мають індивідуальний характер і реалізовуються на основі розгляду й опрацювання всіх наявних даних про учнів. У ході проведення таких бесід шкільному психологу (консультанту) необхідно викликати максимальну активність учня з метою детального та вільного обговорення з ним особливостей обраної професії, навчити його об’єктивно оцінювати власний потенціал і реально співставляти власні інтереси й нахили з вимогами та нюансами до окремої професії. Таким чином, об'єктом обговорення є сам учень, його родинне оточення, друзі, стосунки в шкільному колективі, успішність навчання, концентрація або розсіювання його інтересів, подальші життєві плани тощо.

Діалогічне спілкування «учень – учень» використовується у найактивніших формах бесіди: парній і груповій роботі на уроці, дискусії, диспуті. Діалог «учень – підручник» – один із методів самостійної роботи, який використовується у процесі самостійного отримання учнями знань. Діалог «учень – комп'ютер» – досить ефективний метод, але є можливим за умови повної комп'ютеризації навчального процесу [13].

*Лекція (*наукова чи публічна) – груповий метод інформативно-доказового викладу великого за обсягом, складного за логічною побудовою навчального матеріалу, у тому числі й профорієнтаційного змісту. Як зазначає М. Федина, «лекції мають бути добре сплановані та професійно прочитані, вони повинні надавати різноманітні підходи до поставлених проблем і спонукати студента до самостійної праці» [148].

Лекція, що читається у британських навчальних закладах, структурована за трьома основними частинами: чіткий, змістовний вступ, послідовний і доступний виклад основного матеріалу, короткий висновок-узагальнення та рекомендований список літератури для самостійного опрацювання. За своєю сутністю вона завжди діалогічна, тобто учитель (профконсультант) у процесі підготовки лекції повинен базуватися на творчому підході, враховувати інтереси, рівень інформованості, настрій, можливе виникнення запитань в учнів, компонувати фактичний матеріал таким чином, щоб він відображав суть ключових питань теми. У навчальних закладах Великої Британії вимагається наявність текстового оформлення лекційних матеріалів, якими викладач (лектор) користується у ході викладу змісту лекції, а також існує можливість ознайомлення з текстом лекції в електронному варіанті.

На лекціях широко використовуються сучасні технічні засоби навчання, комп'ютерна техніка, мультимедійні засоби, наочні графічно-символічні засоби тощо. Таким чином, сучасна методика проведення лекції у британських школах дає змогу розширювати можливості викладу навчального-тематичного матеріалу, коригувати її обсяг, зацікавлювати учнів тематикою та презентованим фактажем. Вагоме значення для ефективного сприймання лекційного матеріалу учнями має сама особистість лектора, його ораторські здібності, вміння володіти увагою аудиторією, що є можливим завдяки його високому мовленнєвому рівню, цікавому матеріалу, який викладається, концентруванню уваги слухачів, зверненню до учнів із

запитаннями («А як би ви діяли...?», «Уявіть собі...» тощо), а також коректно підібраним прикладам-ілюстраціям теоретичних положень, проблемному викладу, відповідним коментарям (інтонація, пауза, риторичні запитання тощо).

Пояснення – словесний (вербальний) метод профорієнтаційної роботи в школі середньої ланки, коли профконсультант (педагог) надає учням певну інформацію про особливості трудової діяльності дорослих, існуючі правила та вимоги до різних професій, уточнюючи відомі поняття та вводячи при цьому нові терміни для засвоєння («професія», «професіограма» тощо), демонструє наочні таблиці, схеми, діаграми. Такий метод застосовується переважно під час викладу нового матеріалу профорієнтаційного змісту для повідомлення учням правил вибору професії чи роду занять, при тлумаченні нових або не зовсім зрозумілих слів, понять, термінів, явищ індивідуально чи колективно. Тобто, його сутність полягає в тому, «щоб на основі інформації про необхідність тлумачення конкретних фактів, явищ, подій довести студентові важливість прийняття тих чи інших рішень, акцентувати його увагу на доцільності свідомого ставлення до оточуючої дійсності, своїх прав і обов'язків» [14, 356].

Демонстрація та ілюстрація явищ і процесів, що належить до наочних методів профорієнтаційної роботи, є показом натуральних об’єктів, пов’язаних із трудовою діяльністю чи виробництвом, процесів трудової діяльності (робота токаря, пекаря, фермера тощо), технологічних процесів, а такою графічно-ілюстративних об’єктів (малюнків, картин, плакатів, рекламних проспектів), перегляд і обговорення документальних навчальних фільмів, телепередач, відеороликів, комп’ютерних презентацій профорієнтаційного змісту. Зазначимо, що учні повинні не просто спостерігати показані їм об’єкти, не лише переглядати презентовані матеріали, але в першу чергу бути зорієнтованими на чітке усвідомлення

змісту побаченого та його відтворення шляхом відповідей на поставлені вчителем відповідні запитання.

Сутність пояснювально-ілюстративного методу полягає в тому, що учні в процесі опанування матеріалу профорієнтаційного напряму дають відповіді на проблемні запитання профконсультанта (вчителя-предметника), розв’язують проблемні завдання, внаслідок чого формується вміння бачити проблему загалом, у широкому масштабі. Учні отримують чітко визначене завдання (проблему), аналізують його, формулюють можливий шлях його вирішення (гіпотезу) і, працюючи в заданому педагогом темпі, обговорюють разом із ним способи й напрями адекватного вирішення. Як зазначає С. І. Теличко, «ставлячи проблемні запитання, слід дотримуватися чіткого робочого темпу заняття та інтенсивності навчального навантаження. Пізнавальна діяльність учнів охоплює сприйняття проблеми, її аналіз, формулювання гіпотези та обговорення разом із педагогом напрямів її правильного розв'язання» [307].

Метод спостереження є одним із традиційних і найбільш поширених методів профорієнтації та відіграє важливу роль у профорієнтаційній роботі, оскільки допомагає глибоко й цілеспрямовано вивчати (діагностувати) особистість учня і прояви його характеру, глибину нахилів та інтересів із метою накопичення даних про рівень готовності учня до професійного самовизначення на основі чіткого плану як в умовах навчального закладу (у звичних для старшокласників умовах), так і у спеціально створених ситуаціях (під час проведення екскурсій, у процесі відвідування учнями підприємства, в різні установи, організації). Як зазначає Л. В. Сундукова, «всі учні середньої школи Великої Британії перебувають під постійним спостереженням учителя професійної орієнтації, проте найбільшу увагу він приділяє учням випускних класів. Якщо в загальному навчальному плані школи у перших класах профорієнтації відведено одну годину на тиждень, то у випускному класі середніх сучасних і більшості об’єднаних шкіл для

проведення цієї роботи виділено повний навчальний день. У цей день зазвичай проводяться відвідування підприємств та обговорення побаченого, індивідуальні бесіди, зустрічі зі спеціалістами [303].

Спостерігаючи (найчастіше учні не здогадуються про факт спостереження) за дітьми під час навчальних занять, на перервах, в інших ситуаціях, педагог (профконсультант) має змогу визначити нахили та вподобання конкретного учня, риси характеру, особливості поведінки, його ставлення до однокласників тощо. Отримані результати спостереження фіксуються у письмовому вигляді за стандартною формою (вноситься така інформація, як дата спостереження, прізвище, ім’я, по-батькові учня, місце спостереження, опис поведінки учнів, прояв певних якостей особистості, висновки).

Як зазначає О. В. Тімець, такий метод має як переваги (дає змогу отримати інформацію про результати профорієнтаційної роботи в будь-якій ситуації; не вимагає копіткої підготовки, доступний; дає змогу вивчати проблему без експериментального дослідження, аналізувати діяльність та поведінку учнів в звичних умовах), так і недоліки: пасивний, трудомісткий щодо фіксування інформації, можна спостерігати, як правило, лише зовнішні прояви; суттєві затрати часу (потребує багаторазового повторення) [314].

Дані, отримані в результаті спостережень, часто доповнюються відомостями, отриманими від проведення тестування та анкетування як важливих методів профорієнтаційної роботи. Так, тестування – активний метод вивчення учнів та учнівського колективу, завдяки чому діагностуються інтереси, цінності старшокласників і рівень загального розвитку й структури інтелекту, пов’язані з їхнім майбутнім професійним вибором, визначаються здібності до оволодіння певною професією, «рівень відповідності індивідуально-психологічних особливостей учнів вимогам до успішного виконання майбутньої професійної діяльності [14, 356]. Тести як головний засіб вищезазначеного діагностичного методу профорієнтації поділяються на

загальнодіагностичні, тести професійної придатності, спеціальні, ізольовані тести й тестові батареї, інтелектуальні й особистісні, вербальні й невербальні, усні й письмові, індивідуальні та групові [157].

Як правило, виконання тестових завдань проходить у письмовій формі на відповідних бланках або з використанням комп'ютера. Як зазначено у спеціальній літературі профорієнтаційного напряму, «запитання можуть бути різними: це і задачі, і прохання вибрати найбільш привабливу для себе альтернативу, оцінити подані об'єкти на основі сформованих параметрів, згадати, як Ви себе поводите в окремих ситуаціях. Зазвичай обмежень у часі на проходження тесту не існує [157, 263]. По закінченню тестування профконсультант (психолог) інтерпретує та оцінює отримані результати, що становлять собою рекомендації спеціаліста стосовно кращого застосування старшокласниками власного потенціалу в певній сфері, вибору ними майбутньої професії на основі виданого психологом списку існуючих професій.

Метод *анкетування*, реалізація якого відбувається у груповій профконсультаційній роботі для визначення учнівською молоддю мотивації власного майбутнього вибору, базується на застосуванні опитувальників, інтерв'ю з учасниками профорієнтаційного процесу, використовується на початкових етапах вивчення професій, а отримані результати засвідчують готовність старшокласників до опанування певними професіями, показують рівень їхньої сформованості до подальшої адаптації у соціумі.

За даними Л. В. Сундукової, «учні, прийшовши у середню школу, в першу чергу заповнюють анкети, в яких повідомляють загальні відомості про себе, про свої наміри та інтереси. У п'ятому випускному класі їм пропонується дати відповіді на конкретні запитання анкети, безпосередньо пов'язані з їхнім вибором майбутньої діяльності» [303]. Отже, простежується перманентний характер профорієнтаційної роботи у середніх школах Великої Британії, а метод анкетування як один із найбільш поширених дає змогу

вивчати особистість учня у розвитку, визначати його ставлення до себе й оточуючих, етапи формування й становлення світогляду протягом тривалого періоду. Класифікація методів профорієнтаційної роботи у школах Великої Британії представлена на рисунку 2.2., а форми – на рисунку 2.3.

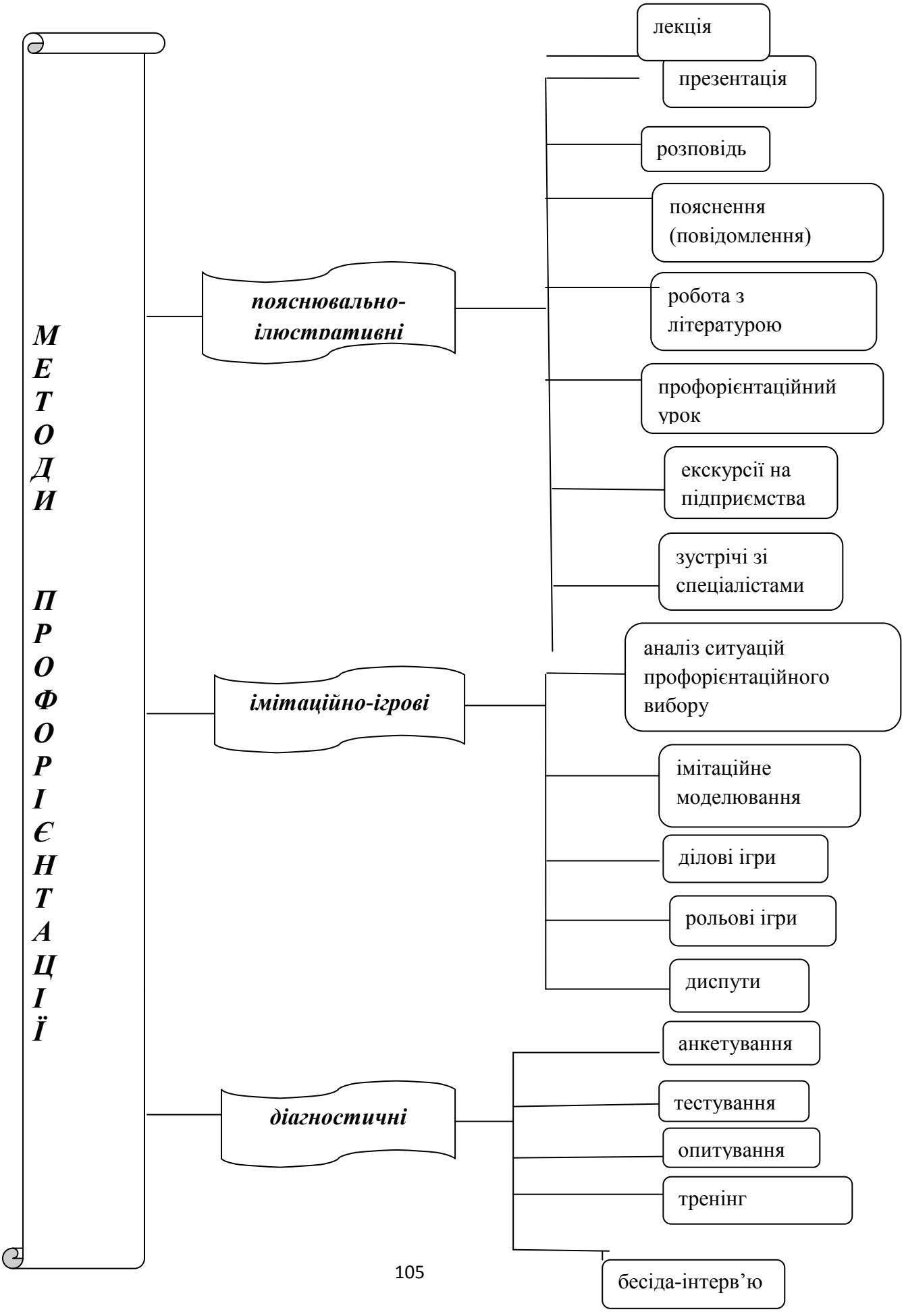
МЕТОДИ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ
пояснювально-ілюстративні
лекція
презентація
розповідь
пояснення (повідомлення)
робота з літературою
профорієнтаційний урок
екскурсії на підприємства
зустрічі зі спеціалістами
імітаційно-ігрові
аналіз ситуацій профорієнтаційного вибору
імітаційне моделювання
ділові ігри
рольові ігри
диспути
діагностичні
анкетування
тестування
опитування
тренінг
бесіда-інтерв'ю

Рис. 2.2. Класифікація методів профорієнтаційної роботи у школах Великої Британії

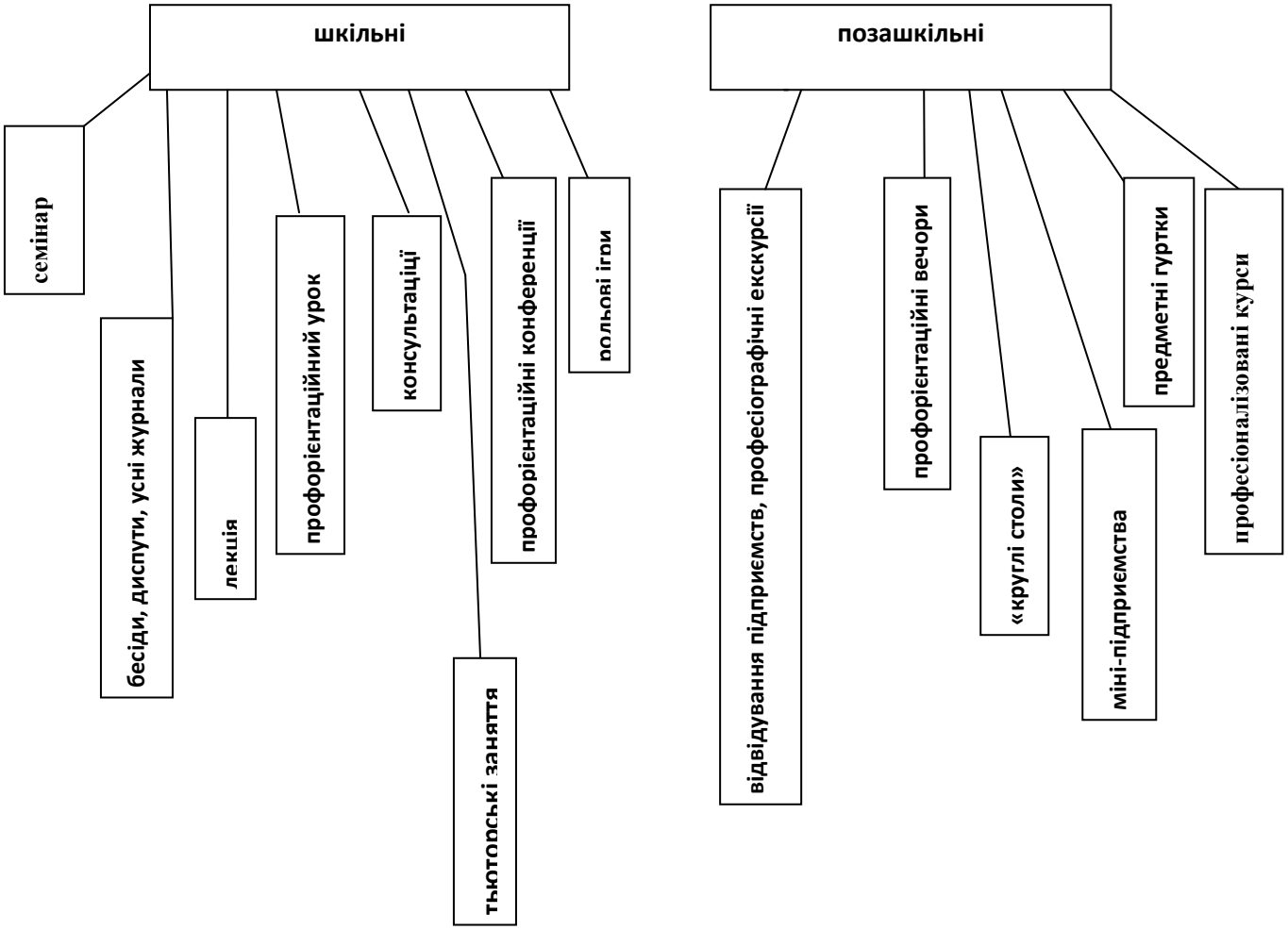

Рис. 2.3. Форми профорієнтаційної роботи у школах Великої Британії

Основними *формами* організації навчання та профорієнтаційної роботи в британській школі залишаються традиційні уроки, семінари, тьюторські заняття, крім того, поширені групові види роботи, обговорення, дискусії, презентації, планування уявних уроків [157], значна увага приділяється також практиці учнів. У сучасних середніх школах (modern schools) функціонують *професіоналізовані чи допрофесійні курси*, організовані з метою зацікавлення учнів певними професіями у перспективі. Після їхнього закінчення учням «… легше потрапити в систему фабрично-заводського

учнівства чи отримати більш кваліфіковану роботу. З цією метою в учбовий план старших класів ряду шкіл стали включати додаткові предмети: основи техніки чи сільського господарства, комерційна справа, стенографія і машинопис, а також деякі інші предмети [18].

Зупинимося детальніше на характеристиці окремих форм і методів профорієнтаційної роботи. Оскільки урок – основна організаційна форма навчально-виховного процесу в школі, а професійна орієнтація визначається вагомою складовою такого процесу, тому невід'ємною частиною уроку повинна стати робота з профосвіти. «На уроках використовують різні методи: бесіду, розповідь, пояснення, диспут, самостійне складання професіограм, звітів про профорієнтаційні заходи [101].

Профорієнтаційний урок визначається домінуючою формою колективної роботи профорієнтаційного напряму та орієнтує учнів на розвиток у них пізнавальної активності, самостійності, навичок творчого пошуку, усвідомлення важливості та відповідальності самостійного професійного вибору.

Як і на звичайному уроці, тут мають вирішуватися відповідні завдання:

– повідомлення профорієнтаційної інформації (професійне інформування);

– виховання у школярів відповідального й активного ставлення до свідомого та самостійного вибору майбутньої професії;

– стимулювання особистості до самоосвіти, самооцінки, самопізнання та самовдосконалення;

– формування необхідних у майбутньому професійно важливих якостей особистості;

– правильного розуміння сутності професійного самовизначення та мотивів вибору професії [307].

Гурток (предметний) – це одна з позашкільних групових форм навчання, організований з метою поглиблення запасу відомостей учнів про

окремі предмети навчального плану школи, а також «…розвитку в них інтересу до відповідних галузей науки, художньої літератури й мистецтва, техніки тощо [155]». Учні мають бути зацікавленими у презентованому навчально-інформаційному матеріалі, проявляти власну активність, вільно обмінюватися думками з однолітками та педагогом, що передбачає проведення вчителем ґрунтовної підготовки до кожного заняття: складання плану, використання таких форм роботи, як позакласні тематичні читання, перегляд документальних відеофільмів, конференції, конкурси, вікторини, брейн-ринги, екскурсії, випуск стінгазет, тематичних альбомів.

Участь учнів у роботі *предметних гуртків* (гуртків за інтересами) спрямована на збільшення обсягу знань про певні професії, виховання поваги та любові до праці, залучення дітей до трудової діяльності та опанування відповідними практичними навичками у поєднанні з проведенням керівниками гуртків профорієнтаційної роботи. Функції гуртків за інтересами полягають у наданні учням інформації про спеціальності, розвитку їхнього потенціалу через поглиблення набутих знань, умінь і навичок, початковій практичній діяльності учнів з урахуванням сучасних науково-технічних і культурних досягнень і визначенням перспектив наукових досліджень та їхнього значення для суспільства. Керівники гуртків, виявляючи потенційні можливості учнів, мають звертати увагу на їхній фізичний і психічний стан, у випадку необхідності своєчасно переорієнтовувати, переключити пізнавальні та професійні інтереси молодих людей для успішного розвитку їх здібностей.

Безпосередньо *профорієнтаційні гуртки* зазвичай співпрацюють із професійними навчальними закладами середньої ланки, що зумовлює проведення відповідних заходів із метою кращого допрофесійного ознайомлення учнів із робітничими професіями.

У профорієнтаційній роботі середнього навчального закладу Великої Британії широко використовуються така позашкільна форма групової роботи, як *професіографічна екскурсія*. Підготовка до проведення *професіографічної*

екскурсії вимагає проведення обов’язкової організаційно-підготовчої роботи шляхом дотримання таких етапів:

– вибору місця і часу для її проведення, домовленості з керівництвом підприємства про надання можливості проведення зустрічі, попередньої бесіди зі спеціалістом певної професії, узгодження плану проведення такого заходу, відповідність форми проведення екскурсії виховним завданням навчального процесу;

– детального ознайомлення з об'єктом екскурсії. Визначення тих частин об'єкту або технологічного комплексу, які безпосередньо становлять інтерес;

– визначення екскурсовода на час проведення екскурсії. Ідеальним випадком потрібно вважати випадок, коли екскурсію веде сам учитель. Але на промислових об'єктах ерудиції вчителя може бути недостатньо. Тому, як правило, в таких випадках екскурсію проводить працівник підприємства, з яким заздалегідь проведена узгоджувальна бесіда щодо мети екскурсії і рівня підготовленості учнів;

– визначення і вивчення маршруту, яким здійснюватиметься переміщення учнів зі школи до об'єкта екскурсії;

– проведення бесіди з учнями, під час якої учням повідомляється тема й мета екскурсії, повторюється потрібний теоретичний матеріал. Учні одержують питання, на які потрібно знайти відповідь під час екскурсії [50, 157].

Така форма профорієнтаційної роботи в навчальних закладах середньої ланки передбачає безпосереднє вивчення учнями суті й особливостей професій у процесі реальних зустрічей із представниками певної професії, ознайомлення зі змістом своєї професійної діяльності, опис вимог до професії тощо.

Екскурсії поділяються на такі групи: – *тематичні* (присвячені детальнішому вивченню окремої теми навчальної програми), – *комплексні* (проводяться за аналогічними темами схожих навчальних дисциплін), –*ввідні*

(з метою сформувати в учнів зацікавлення окремою темою чи питаннями навчального матеріалу), – *заключні* (узагальнення вивченого матеріалу, закріплення отриманих учнями знань із певної теми).

У ході *професіографічної екскурсії* інформація профорієнтаційного напряму отримується учнями під час відвідування натурального природного чи виробничого об'єкта, поза межами школи чи класу. «Екскурсія є організованою формою навчання і одночасно методом навчання [47]. Учні можуть відвідувати виробничі підприємства, фабрики, заводи, середні спеціальні та вищі навчальні заклади як у звичайні дні (за попередньою двосторонньою домовленістю керівництва), так і під час роботи «відкритих дверей» вищезазначених установ. Як свідчить О. М. Коропецька, «метою такого заходу є ознайомлення учнів із структурою сучасного підприємства, організації чи закладу, технікою, технологією, організацією праці сучасного виробництва. Крім того, на основі побаченого учні будуть мати можливість самостійно робити аналіз професій, сформувати своє особисте ставлення до певної професії» [185].

Під час *екскурсій на підприємство* (виробництво, організацію, сільськогосподарську ферму тощо) учні мають змогу підтвердити свої теоретичні знання практичним шляхом, спостерігаючи за практичною діяльністю робітників, таким чином, реалізовується принципи зв’язку навчання з життям, політехнічного навчання, наочності. Зокрема, вони мають змогу вивчати роботу управління господарства, окремих об’єктів, функціонування технічного обладнання, у діалогічному спілкуванні з працівниками підприємства, які на час екскурсії виконують роль екскурсоводів, отримувати більше інформації про професії та їхні особливості. Після закінчення такої екскурсії учні зазвичай самі узагальнюють побачене й почуте: діляться враженнями, відповідають на запитання вчителя, виготовляють альбоми чи стенди-висновки.

Отже, *професіографічна екскурсія* розширює кругозір учнів, надає їм практичну можливість побачити використання набутих теоретичних знань у сільськогосподарському чи промисловому виробництві, сформувати для себе певні висновки та замислитися про майбутню професію, тобто, має вагоме значення у профорієнтаційній роботі школи.

Однією з найпоширеніших шкільних групових форм у сучасній профорієнтаційній роботі в середній школі Великої Британії визначається *тренінг*, метою якого є надання підліткам інформації про існуючі в теперішньому суспільстві професії, сприяння професійному самовизначенню молоді, формування в неї навичок самоаналізу, допомога у прийнятті власних рішень стосовно вибору майбутньої професії. Зазвичай тренінг проводиться у невимушеній, відкритій атмосфері із застосуванням інформаційних, ігрових, діалогічних, дискусійних форм, що сприяє формуванню чіткого уявлення в учнів про світ професій і вимоги до трудової діяльності в межах окремої професії, зумовлює виникнення в підлітків упевненості у значущості власних професійних рис і схильностей і, закономірно, сприятиме загальному розвитку професійної самосвідомості школярів на різних вікових етапах їхнього навчання.

Типова структура тренінгу з профорієнтаційної роботи передбачає виконання таких поетапних дій: вступне слово профконсультанта (вчителя-предметника) про суть і особливості існуючих професій, виконання вправ та ігор, спрямованих на орієнтування у назвах професій і уявній діяльності учнів у певній професійній сфері (типу «Мене звати …, а в майбутньому я хочу бути…», «Вгадай професію» тощо), виконання творчого дослідницького завдання (наприклад, визначення найцікавішої професії і доведення власної думки), формування комунікативних навичок (обговорення певних ситуацій стосовно теми тренінгу), підведення отриманих за тренінг результатів (зазвичай підсумок робить профконсультант або вчитель-предметник).

Зустрічі з фахівцями (як молодими, так і з досвідченими представниками професій) – позашкільна форма профорієнтаційного уроку-бесіди, мета якого полягає в розширенні обсягу знань учнів про зміст професії, формуванні свідомого й відповідального ставлення до трудової діяльності, визначенні та сприйманні учнями проблем самовизначення у майбутньому. Такі зустрічі (один раз на місяць) відбуваються як в умовах навчального закладу Великої Британії, так і в середовищі конкретного підприємства чи виробництва, де учні мають змогу не лише отримувати теоретичну інформацію про певну професію, її корисність, особливості та труднощі діяльності окремого спеціаліста, але й безпосередньо спостерігати за його трудовою діяльністю.

Як зазначає О. В. Мельник, «особливістю зустрічі є висвітлення фахівцем головних ознак професійної діяльності та окремих проблем, які виникають у процесі професійної підготовки, пошуку на ринку праці робочого місця та адаптації на конкретному робочому місці» [161, 159, 157]. Зазначимо, що така форма профорієнтації передбачає проведення організаційно-підготовчої та підсумкової роботи, яку виконує профконсультант (учитель-предметник) разом із учнями класу. У ході самої зустрічі, що зазвичай починається вступним словом учителя, запрошений спеціаліст розповідає про особливості своєї професії, її позитивні аспекти та певні труднощі, а учні мають змогу задавати запитання, тобто відбувається двостороннє спілкування «спеціаліст-учні», а згодом узагальнюється почуте ними у наочно-інформаційному вигляді.

«Круглий стіл» відноситься до шкільної групової форми профорієнтаційної роботи, суть якої полягає у колективному обговоренні учасниками визначеної заздалегідь проблеми. У роботі «круглого столу» зазвичай беруть участь безпосередньо самі учні, а також запрошені вчителі, викладачі вищої школи, батьки, представники бізнесових структур. Зазначена форма профорієнтаційної роботи спрямована на формування у

старшокласників полемічних та аналітичних умінь і навичок, вони вчаться вести дебати зі співрозмовником, переконувати у власній позиції, вміти точно формулювати власні запитання та коректно вислуховувати своїх візаві.

Важливою шкільною формою профорієнтаційної роботи визначається *профорієнтаційна консультація* – допомога фахівця у процесі професійного самовизначення людини з метою прийняття нею усвідомленого рішення про вибір власного професійного шляху, враховуючи її індивідуальні особливості, нахили, схильності, інтереси тощо. Загалом *професійна консультація* поділяється на *тренінг* – під час його проведення в учнів формуються навички самоаналізу, вміння приймати власні, самостійні рішення; *тестування* (найчастіше у письмовій формі), коли результати тестів старшокласників дають змогу профконсультантові (психологу) допомогти їм у виборі майбутнього професійного шляху; *лекцію* – психолог читає лекцію на профорієнтаційну тематику, а після викладу інформаційного матеріалу відповідає на запитання учнів; *індивідуальну консультацію* (психолог має змогу протягом достатнього часу спілкуватися з одним учнем у невимушеній атмосфері й, використовуючи метод бесіди, глибше визначити індивідуальні риси та схильності окремої особистості) [51].

На індивідуальному підході базуються такі етапи проведення профконсультації:

1) попередня (підготовча) профконсультація, коли профконсультанти та вчителі у процесі індивідуального спілкування з учнями надають свої висновки стосовно співвіднесення перших професійних намірів учнів з їхньою успішністю, намірами, схильностями, станом здоров’я;

2) інформаційно-довідкова консультація – базоване на результатах попереднього етапу профконсультації ознайомлення старшокласників із певною групою професій, поглиблення та коригування отриманих відомостей у межах обраних ними спеціальностей;

3) початкова формуюча профконсультація, що здійснюється з метою глибшого опанування учнями знанням про конкретні професії та отриманням певних практичних умінь;

4) уточнювальна профконсультація – сукупність заходів, спрямованих на виявлення відповідності знань, нахилів і здібностей учня вимогам професії, що обирається;

5) коригувальна профконсультація, спрямована на виправлення чи уточнення професійного вибору школяра;

6) основна формувальна профконсультація – продовження довготривалої систематичної роботи профконсультанта над формуванням у старшокласників необхідних знань, умінь і навичок із певної професії;

7) контрольна профконсультація, суть якої полягає в уточненні адекватності вибору учнем власного професійного шляху, перевірці результатів коригуючих профконсультацій, наданні рекомендацій відносно подальшого професійного вдосконалення і правильного самовизначення (М. В. Вачевський) [41].

Використання профконсультації як форми профорієнтаційної роботи спрямоване на «підвищення ефективності підготовки молоді до усвідомленого вибору професії, на яку є великий попит на ринку, а також орієнтування молоді на подальше професійне навчання [38, 66, 67]. У процесі консультування учнів із психологом визначається необхідний для оволодіння конкретною спеціальністю рівень інтелектуальних, моральних і психофізіологічних можливостей, використовується тестування, анкетування, різні профорієнтаційні методики. Профконсультація у навчальних закладах середньої ланки як цілеспрямована перманентна робота зі старшокласниками полягає у вивченні та розвитку спеціалістом їхніх професійних інтересів із урахуванням макросередовища, де проживає учень, його мотивів, нахилів, здібностей, успішності в навчанні, суспільних потреб

у певній професії, консультуванні та дорадчій діяльності у питаннях вибору учнями особливостей професії та майбутнього працевлаштування [160].

Профорієнтаційні ігри – форма профорієнтаційної роботи, суть якої полягає у розвитку в учнів навичок самопрезентації, планування шляхів майбутнього самовизначення, аналізу й осмислення ними життєвих перспектив, формування свідомого ставлення до майбутньої професії, усвідомлення причинно-наслідкових зв’язків між власним вибором і подальшим життям у соціумі, становленні перспективно значущих професійних якостей людини, розумінні важливості людських цінностей.

Методика проведення профорієнтаційних ігор як форми групової роботи профорієнтаційного напряму повинна здійснюватися поетапно й послідовно, тому реалізація кожного етапу має специфічні особливості. Так, на першому етапі учні включаються у різноманітні ділові ігри. Мета такої ігрової діяльності – в умовах невимушеної, позитивно-емоційної ситуації поглибити знання про індивідуальні особливості школярів (темперамент, характер, пам'ять, увагу, уяву тощо), причому обов'язковим елементом роботи групи на цьому етапі визначається обговорення виявлених індивідуальних особливостей кожного учасника групи з метою впливу на формування у старшокласників адекватної самооцінки.

Реалізація другого етапу полягає у включенні школярів до системи ігор, які імітують певні види професійної діяльності, та в ознайомленні з особливостями певних професій та вимогами, які висуваються до виконавців. На даному етапі уже формується позитивне ставлення учасника групи до обраної ним професії. Одне з найважливіших завдань такої форми роботи – групове складання учнями професіограм бажаних професій.

На третьому етапі такої групової форми роботи необхідно включити старшокласників у профорієнтаційні ігри, які допоможуть їм у процесі колективного обговорення під керівництвом учителя (профконсультанта)

перевірити відповідність вимог конкретної професії власним індивідуальним особливостям.

Четвертий етап реалізації ігрового методу полягає у включенні старшокласників у профорієнтаційні ігри, які моделюють процес вибору професії. Мета цього етапу групової форми роботи – допомогти учасникам групи остаточно визначитися у своїх професійних намірах. Педагогу бажано добирати на цьому етапі такі ігри, які вчать учнів основ прийняття рішення про вибір майбутньої професії.

Профорієнтаційні ігри поділяються на *індивідуальні* (картково-настільні та комп'ютерні) та *групові* (рольові та ділові ігри, проектні ігри), їхній зміст відображає рольову реалізацію таких ситуацій і моделювання проектів професійного орієнтування, як прийом на роботу (співбесіда з роботодавцем), відкриття фірми, робота в приймальній комісії, кадрові питання, а також виконання пов'язаних із цим усних і письмових вправ: складання оголошення про надання власних послуг у певній сфері, обговорення позитивних і негативних аспектів певної професії, написання творів-роздумів «У дитинстві я хотів бути …», вгадування назв професій із метою поглиблення і певного коригування знань і уявлень учнів про світ професій тощо.

Вищевикладений фактаж цього підрозділу нашої монографії дослідження дав змогу сформулювати такі висновки: 1) реалізація профорієнтаційної роботи у середніх навчальних закладах Великої Британії забезпечується через використання профконсультантами відповідних методів і форм (пояснювально-ілюстративних, інформаційно-пошукових, інформаційно-довідкових, активних, методів професійної діагностики, методів морально-емоційної підтримки, ігрових методів); 2) визначено перманентний поетапний характер профорієнтації та скоординованість діяльності профконсультантів, учителів-предметників, батьків і державних служб та організацій, пов'язаних із реалізацією профорієнтаційної роботи в

середніх школах Великої Британії; 3) врахування профконсультантами вікових та індивідуальних особливостей учнів, рівня їхніх здібностей, нахилів, уподобань при проведенні профорієнтації; 4) використання різноманітних методів і форм профорієнтаційної роботи – як традиційних (тестування, анкетування, бесіди, спостереження), так і сучасних (імітаційне моделювання, ігровий метод, метод проблемного викладу, метод презентацій тощо) значно впливає на формування у старшокласників чіткої мотивації у процесі вибору ними майбутньої професії, поліпшує сприймання і засвоєння учнями старшої школи відомостей профорієнтаційного змісту); 5) прослідкований виразний практичний напрям профорієнтаційної роботи, про що свідчить використання таких форм і методів, як написання творчих робіт про окрему професію, бесіди, ігри та вправи профорієнтаційного напряму на уроках економіки, математики, суспільствознавства, географії, історії.

2.3 Індивідуальний підхід у роботі щодо професійного визначення особистості в середніх навчальних закладах Великої Британії

Інтеграція та глобалізація соціально-економічних і культурних процесів, розбудова конкурентоздатної української держави вимагають кардинального оновлення освітнього простору України. Орієнтуючись на входження у європейське освітнє середовище, наша держава здійснює сьогодні модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Одним із перших кроків, зроблених у напрямі європейської інтеграції, визначається підписання Лісабонської конвенції про визнання кваліфікацій, які належать до вищої освіти Європи. Ця конвенція була розроблена під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО та підписана 43-ма державами, у тому

числі й Україною. У зв'язку з вищезазначеним особливої актуальності наразі набуває вивчення та застосування передового освітнього досвіду зарубіжних країн.

Визнання кваліфікацій тісно пов'язане ще з однією із ключових проблем України – створення системи ефективного виховання та розподілу трудових ресурсів із метою забезпечення економічного ринку держави молодими професійними кадрами. Реалізація цього питання потребує ефективного зв'язку між школою, закладами професійної освіти й виробництвом. На наш погляд, аналіз досвіду Великої Британії, яка має вагомі напрацювання та позитивні результати в цій галузі, виявлення основних тенденцій, закономірностей, позитивних і негативних аспектів сприятиме ефективному розв'язанню зазначеної проблеми в нашій державі, що є особливо актуальним на сучасному етапі її розвитку. Ідеї організації системи профорієнтації в умовах ринку праці, виховання конкурентоздатної особистості обґрунтовані в роботах зарубіжних авторів (В. Адамс, С. екслер, М. Вудкок, Н. Гісберс, А. Маслоу, К. Годжерс, Д. С`юпер, М. Сакуяма, Е. Фромм, С. Фукуяма, Л. Якокка).

Як уже зазначалося, профорієнтаційна робота в школах Великої Британії здійснюється перманентно, поетапно й системно, що дає змогу формувати та визначати мотиви вибору учнями їхніх майбутніх професій, коло інтересів, нахилів, уподобань і здібностей. Дослідниця Н. І. Костенко вказує, що «доволі поширеною практикою навчання у старших школах професійного профілю стало комбіноване навчання, що передбачало чергування загальноосвітніх безпрофільних класних занять і роботи на виробництві замість трудового навчання в навчальних майстернях [123].

Безумовно, на процес професійного визначення учнів впливають багато факторів, серед яких – престиж професії, потреба суспільства в спеціалістах певної сфери, наявність навчальних закладів відповідного профілю, рівень матеріального благополуччя, родинні традиції, приклад батьків, родичів,

друзів, власні вподобання та нахили тощо. Як зазначає Н. І. Костенко, «британська система освіти має ранній професійно-проектувальний характер – маємо на увазі спрямування учнів середніх та старших шкіл у профільних напрямках таким чином, що це дозволяє проектувати їхній майбутній професійний шлях, орієнтуватись на можливості реалізації задуманих планів, професійних мрій, передбачень, набувати компетентностей» [123].

Так, на початковому етапі шкільництва метою профорієнтаційної роботи визначається загальне зацікавлення учнів професіями, сільським господарством загалом, формування в них позитивного ставлення до сільськогосподарської праці. Учні молодших класів вивчають основи сільського господарства в доступній для їхнього віку формі, дізнаються, як ростуть рослини й тварини, як обробляється ґрунт, як зберігається сільськогосподарська продукція тощо.

Профконсультант (профрадник) проводить вступну діагностику з прогностичною метою, орієнтуючись (у перспективі) на усунення потенційних труднощів у процесі дорослішання учнів і вибору ними майбутньої професії. Таким чином, коригувальні дії спеціалістів із профорієнтаційної роботи здійснюються систематично і своєчасно з використанням методу тестування: перевіряються інтелектуальні здібності та творчі досягнення учнів, що дає змогу визначити рівень логічних операцій учнів, оцінити наявні на конкретному етапі знання, практичні вміння та навички.

Профорієнтація у середніх класах має ознайомлювально-практичний характер і спрямована на розширення та узагальнення знань учнів про світ професій, формування в них навичок адекватного оцінювання власних можливостей і вимог та особливостей окремої професії. На цьому етапі профконсультант здійснює попередню діагностику здібностей, нахилів та інтересів учнів, вивчає індивідуальні особливості кожної дитини, виконує орієнтовний прогноз можливої майбутньої діяльності учнів, застосовуючи

систему загальношкільних і позанавчальних заходів профорієнтаційного напряму та здійснює повторну діагностику з наданням аргументованих рекомендацій. У свою чергу, учні мають змогу отримувати більший обсяг інформації про професії, спробувати пізнати власні можливості та співставити їх із вимогами до певної професії, конкретизувати власні запити стосовно вибору подальшого шляху, поглиблено вивчати обрану навчальну дисципліну [63].

Профорієнтаційна робота в старшій школі має практичний напрям і здійснюється на основі особистісно-орієнтованого, розвивального й диференційованого підходів із використанням активних форм і методів та з дотриманням загальнопедагогічних, спеціальних і організаційно-педагогічних умов: учні мають можливість перевірити власні професійні можливості, здійснюючи екскурсії на підприємства, працюючи у створених на базі школи міні-підприємствах, проходячи практику на фермах, заводах, на виробництві, беручи участь у заходах профорієнтаційного змісту. Такі проекти дають молоді змогу вчитися формуванню власного почуття відповідальності в процесі прийнятті самостійних рішень і виконання керівних функцій, виявляти потенційні можливості у випадку отримання реальної роботи, отримувати певні підприємницькі навички з виробництва й маркетингу в малому бізнесі, допомагати молоді займати активну життєву позицію.

Як зазначає Н. І. Балацька, «усі учні 14 – 16 років, які навчаються в школах масового типу, мають можливість здобувати освіту за будь-якою з професійно орієнтованих програм, таких, як «Професійно-технічна освітня ініціатива», «Договір», «Молоде підприємство» та інші. У багатьох загальноосвітніх середніх закладах викладається спеціальний бізнес-курс, предмет, який надає інформацію про основи ведення бізнесу, закони ринку, психологічні технології ведення переговорів. У 1988 році була проголошена програма «Ініціатива-освіта-бізнес», яка передбачає обов'язкову для всіх

учнів старших класів практику на підприємстві протягом двох тижнів» [17, 15].

Ефективність профорієнтаційної роботи досягається також її поєднання з трудовим вихованням учнів, з виробництвом, для чого у навчальні плани британських шкіл був уведений предмет «Дизайн і технологія» (з 1990 р.), що зумовив у навчальному процесі розвиток методу проектів. Як зазначає Р. Л. Сойчук, «Дизайн і технологія» охоплює 10% навчального часу та поєднує різноманітні розділи з трудового навчання в єдиний предмет. Навчальна програма «Дизайн і технологія» (1996) передбачає дві мети досягнень («Дизайн» і «Моделювання»). «Інформаційні технології» виділено в окремий предмет для вивчення» [294].

Протягом останніх років навчання дітей у школі британські профрадники використовують шкільні та позашкільні форми й методи профорієнтаційної роботи: екскурсії на підприємства, ярмарки професій, семінари, проекти, анкетування, тестування, співбесіда тощо. Процес самовизначення особистості учня на цьому віковому етапі передбачає реалізацію таких *видів і напрямів профорієнтаційної роботи:*

– інформаційного (пошук, оброблення та зберігання інформативного фактажу стосовно професій, професійних навчальних закладів, осіб, які надають консультаційні послуги);

– професіографічного (робота над описом професій, складання вимог до окремої професії та трудової діяльності загалом);

– консультаційного (створення різноманітних методик, пов’язаних із наданням індивідуальних і групових дорадчих послуг у галузі профорієнтації;

– вибором професії, майбутнього професійного навчання, апробація і впровадження програм профорієнтаційного змісту для учнів і випускників шкіл);

– практичного (організація та надання практичної допомоги учням);

– завершального (визначення та остаточна діагностика стійкості інтересів учнів шляхом анкетування, тестування).

Із профорієнтаційною роботою безпосередньо пов’язане професійне самовизначення особистості, власне кажучи, воно становить собою завершальний етап профорієнтаційної роботи в середніх школах. Професійне самовизначення особистості – довготривалий і складний процес співвідношення потенціалу особистості з реальними вимогами суспільства, базований на принципах поетапності та наступності. Етапи зазначеного процесу передбачають 1) усвідомлення особистістю суті професійної діяльності та ознайомлення зі світом професій, 2) пошук особистістю перспектив її подальшого існування через навчальну, трудову, спортивну діяльність, 3) чітке усвідомлення мети професійної діяльності та значущості власного місця у соціумі, 4) практична реалізація особистістю сформованих життєвих установок, конкретних цінностей, формування нею активної життєвої позиції, що передбачає поглиблене вивчення окремих навчальних дисциплін, пов’язаних із майбутньою професійною діяльністю.

На думку А. Ю. Нікуліна, процес професійного самовизначення включає в себе розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудова еталонів ідеального образу професіонала [179]. Зазначимо, що в процесі самовизначення старшокласників профконсультант (профрадник) повинен не лише надати їм рекомендації стосовно професій, яким слід приділити увагу при виборі майбутнього професійного шляху, але й забезпечити умови, необхідні для активізації та стимулювання особистісного зростання кожного учня, допомогти йому побачити, усвідомити й вирішити власні проблеми, змусити повірити у власний життєвий потенціал, визначивши сильні та слабкі аспекти кожної індивідуальності шляхом використання індивідуального підходу (бесіди, консультування, тестування).

Як зазначає дослідник Н. В. Жемера, професійне самовизначення старшокласників є багатоаспектним процесом, базованим на соціологічному, соціально-психологічному, диференційному підходах [89].

Відомий дослідник Є. Ю. Пряжніков професійним самовизначенням вважає «багатомірний і багатоступінчастий процес, який можна розглядати під різними кутами. По-перше, як серію завдань, які суспільство ставить перед особистістю, і які ця особистість повинна послідовно вирішити протягом певного періоду часу. По-друге, як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми вподобаннями та схильностями, з одного боку, та потребами існуючої системи суспільного поділу праці – з іншого. По-третє, як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність» [254].

Є. Ю. Пряжніковим визначено основні етапи професійного самовизначення особистості, «тривалість яких варіюється залежно від соціальних умов та індивідуальних особливостей розвитку.

Перший етап – дитяча гра, в ході якої дитина приймає на себе різні професійні ролі і «програє» окремі елементи пов’язаної з ними поведінки.

Другий етап – підліткова фантазія, коли підліток бачить себе у мріях представником певної привабливої для нього професії.

Третій етап, який охоплює весь підлітковий та більшу частину юнацького віку, – попередній вибір професії. Різні види діяльності сортуються і оцінюються: з точки зору інтересів старшокласників…, з точки зору їхніх здібностей…, з точки зору … системи цінностей…

Четвертий етап – практичне ухвалення рішення, тобто власне вибір професії, включає в себе два головні компоненти: 1) визначення рівня кваліфікації майбутньої праці, обсягу та тривалості підготовки до нього, 2) вибір спеціальності..» [254].

Постійна робота з профорієнтації у британських школах передбачає поетапну реалізацію заходів відповідного напряму та змісту. Так, у школі

початкового рівня профрадник (профконсультант) знайомить учнів зі світом професій, озвучує їхні назви, пояснює у доступній для цієї вікової групи формі особливості професій на прикладі трудової діяльності батьків учнів, чим сприяє позитивному ставленню дітей до праці. Домінуючими формами та методами профорієнтаційної роботи, що використовуються у початкових класах, є розповіді про професії, екскурсії на підприємства, профорієнтаційні ігри, бесіди про працю та її важливість тощо. З метою формування в учнів основ професійного самовизначення, усвідомлення ними основ професійних інтересів, власних можливостей, нахилів, уподобань використовуються діагностичні методи: анкетування, тестування, психологічні ігри, тренінги.

У середніх класах, коли зміст профорієнтаційної роботи спрямований на формування в учнів професійного самопізнання, визначення ними власних домінант у сфері професійного самовизначення, профконсультант залучає до співпраці відповідних спеціалістів, влаштовуючи зустрічі з ними, бесіди, надає індивідуальні та групові консультації, організовує та проводить тренінги, співбесіди, семінари з елементами дискусії, залучає учнів до проектної діяльності, тобто створює умови для ефективної самореалізації учнів у сфері професійного самовизначення шляхом їхньої участі у теоретико-практичних заходах профорієнтаційного напряму.

Профорієнтаційна робота в школі старшої ланки передбачає активізацію інтересів учнів до вибору професії, формування в них адекватного розуміння суті професії як такої, значущості процесу власного самовизначення, для чого проводяться тематичні екскурсії, анкетування, залучаються до роботи зі старшокласниками спеціалісти центрів зайнятості, працівники підприємств.

Комплексне вивчення профконсультантом особистостей учнів із метою їхнього професійного самовизначення дає змогу визначити їхні ціннісні концепти, окреслити найближчі професійні перспективи, перевірити рівень сформованості уявлень про світ професій і власної самооцінки, визначити

рівень розвитку професійної мотивації, вивчити фактичні життєві умови об’єктів профорієнтаційної роботи. На думку Б. А. Федоришина, вагомість професійного самовизначення та його значення зростає у період старшого шкільного віку, коли у старшокласників виникає потреба зайняти своє місце в соціумі, реалізуватися професійно, визначення перспектив подальшої освіти, зробити подальший вибір [320].

Як відомо, у британських школах орієнтація старшокласників на майбутню професійну діяльність є обов’язковою, оскільки вона включена до змісту навчального плану школи середнього рівня та, окрім зазначеного, постійно варіюється й доповнюється інформаційно-консультаційною роботою, практичною роботою творчого напряму. Це дає змогу глибше розвивати потенціал кожного учня і на основі таких результатів адекватно зорієнтувати його на ефективну трудову діяльність у соціумі.

Перевірка здатності старшокласників до професійного самовизначення передбачає використання профконсультантами (профрадниками) таких форм і методів роботи, як групова та індивідуальна консультації, профорієнтаційні ігри, тренінги, лекції, зустрічі з професіоналами, анкетування, інтерв’ювання, практичні вправи, пошукові ситуації, спостереження, моделювання професійної діяльності, експеримент, аналіз і самоаналіз тощо. Зазначимо, що результати, отримані профконсультантом після застосування вищевказаних форм і методів профорієнтації, зазвичай відображають схильність учнів до певного виду трудової діяльності та професії, процес формування усвідомленого вибору ними як професії загалом, так і навчального закладу певного профілю, рівень адаптації випускників до майбутньої соціально-професійної реалізації.

Аналіз відповідного масиву наукової літератури, пов’язаної з темою монографії дослідження, та зміст викладеного вище фактажу дали нам змогу розробити авторський варіант *моделі профорієнтаційної роботи* щодо професійного визначення особистості у середніх навчальних закладах

Великої Британії в інтеграції 4 концептів: *організаційно-мотиваційного, інформаційно-пошукового, практично-діагностичного, завершального.*

Розроблена нами модель профорієнтаційної роботи в середніх школах Великої Британії спрямована на узгодження доступу учнів до освітніх послуг профорієнтаційного напряму та недостатнього рівня їхньої готовності до використання набутих знань, умінь і навичок у практичній площині сучасного суспільства, ефективне застосування профорієнтаційного матеріалу в навчально-виховному процесі середньої школи, усвідомлений пошук учнями перспективного шляху майбутньої трудової діяльності відповідно до визначених інтересів, нахилів і здібностей, вироблення цілісної та ефективної стратегії профорієнтаційної роботи в навчальних закладах середньої ланки як завершального етапу практичної підготовки учнів до трудової діяльності.

Таким чином, перший концепт цієї моделі – *організаційно-мотиваційний* – слугує її так званим базисом – інформаційним простором, що полягає у можливості об'єктів профорієнтаційної роботи отримувати максимум відомостей про світ професій, формування уявлень про зміст професій і спеціальностей, вимоги, що висуваються суспільством до окремої професії загалом, шляхи й умови майбутньої професійної підготовки з урахуванням перспектив подальшого практичного працевлаштування, забезпеченні ключових передумов перспективної профорієнтаційної підготовки учнів до вибору майбутньої професії.

Зміст першого концепту нашої моделі профорієнтаційної роботи у школах Великої Британії передбачає реалізацію таких складових, як *мета* – створення умов для систематичної та ефективної реалізації профорієнтаційної роботи в школі у напрямку перспективного формування необхідних професійних умінь і навичок із сільського господарства в учнів старшої школи; *завдання* – формулювання змісту профорієнтаційної роботи, осмислення її ключових положень в окремому середньому навчальному

закладі відповідно до особливостей певного регіону, створення програми профорієнтаційного напряму, її включення до навчального плану школи, розроблення довгострокової стратегії узгодженої діяльності профконсультанта, учителів-предметників та адміністрації середнього навчального закладу, здійснення профорієнтаційної роботи, орієнтованої на забезпечення сталої мотивації учнів до перспективної реалізації набутих професійних знань, умінь і навичок у соціальному середовищі.

Таким чином, реалізація мети і завдань профорієнтаційної роботи, детермінованих як складові частини першого концепту нашої моделі профорієнтаційної роботи, передбачає також визначення *базових функцій* профорієнтаційної діяльності, яка ґрунтується, перш за все, на позиціях соціальної значущості. Тому профорієнтаційна робота в школах Великої Британії спрямована на засвоєння учнями середнього навчального закладу ключових знань, норм, положень, цінностей, необхідних для подальшої реалізації їхнього потенціалу в соціальному середовищі, що підтверджує домінантне значення *соціальної функції* профорієнтації.

До організаційно-мотиваційного концепту розробленої нами моделі профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії включено формування мотивації профорієнтаційної роботи, виявлення інтересів, нахилів, уподобань і здібностей учнів, сприяння їхніх пошукам у процесі осмислення вибору майбутньої професійної діяльності, яка відповідала б їхнім індивідуальним особливостям і потенційним можливостям; визначення шляхів та умов ефективного управління професійним самовизначенням школярів, тобто, відображає *психолого-педагогічну функцію* профорієнтаційної діяльності.

Відповідно, набуті учнями основні навички професійної діяльності мають у перспективі ефективно зреалізовуватися в умовах економічного простору суспільства, тому *економічна функція* профорієнтаційної роботи полягає в якісному покращенні робочої сили, стимулюванні позитивного

ставлення молоді до праці, зростання професійної активності й продуктивності праці, збільшення економічного потенціалу країни тощо. Закономірно, ефективна реалізація вищезазначеної функції передбачає забезпечення та дотримання роботодавцями норм, правил і вимог до здоров'я та охорони праці персоналу, необхідних для ефективної реалізації професійної діяльності, що становить суть *медико-фізіологічної функції* профорієнтаційної роботи.

Вищезазначені положення передбачають функціонування цього концепту за умови врахування та реалізації профконсультантами (профрадниками) ряду *методологічних підходів* та *принципів.*

Зокрема, ефективний розвиток і здійснення профорієнтаційної роботи в школах Великої Британії забезпечується *системним підходом*, спрямованим на визначення профорієнтації як структурно складного, багатогалузевого комплексу скоординованих дій усіх його учасників і водночас узгодження відповідних форм, засобів і методів із метою формування базових професійних знань, умінь і навичок старшокласників.

Діяльнісний підхід передбачає вивчення особистості майбутнього професіонала в динаміці, з орієнтацією на формування в нього здатності виконувати різнопланові завдання та вирішувати поставлені проблеми, вміння здійснювати творчу й освітню діяльність самостійно в певній професійній ситуації (при виконанні проектних завдань, у рольових іграх тощо), навичок об'єктивного діагностування власного потенціалу, рівня отриманих теоретико-практичних можливостей і вмінь із перспективою їхнього застосування у професійному середовищі.

Тому вагоме значення у вищезазначеному контексті набуває *особистісно-розвивальний підхід*, зосередження профконсультанта (профрадника) на вивченні особистості учня як центрального об'єкта профорієнтаційної роботи, дослідженні його здібностей, інтересів, потреб, нахилів, уподобань, мотивацій до професійної діяльності, прагнень до

постійного самовдосконалення та саморозвитку. Практика профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії передбачає застосування спеціалістами відповідних форм і методів (тестування, діагностування, тренінги, опитування, індивідуальне й групове консультування, вивчення документації тощо). Отже, на основі зазначеного підходу профконсультант має змогу розробити персональну стратегію роботи з кожним учнем, врахувавши його вікові та індивідуальні особливості.

Відповідно, використання *компетентнісного підходу*, що, на нашу думку, є логічним продовженням вищезазначених трьох підходів, спрямовується, у першу чергу, на формування в учнів старшої школи Великої Британії навичок творчої діяльності, мобілізації до «поповнення» власного досвіду новими знаннями, вміннями й навичкам, необхідними для виконання практичних, ситуативних, комунікативних завдань, створення ситуацій їхньої ефективної реалізації у практичному середовищі – участь у роботі міні-підприємств при школах, підготовка проектно-презентаційних завдань, участь у роботі семінарів, творчих конкурсах, причетність до роботи громадських організацій тощо. Таким чином, компетентнісний підхід відіграє важливу роль у профорієнтаційному процесі, оскільки фокусується на перспективних результатах профорієнтаційної роботи, вивченні цих результатів у контексті потреб суспільства, можливості самовизначення учасників профорієнтаційної роботи в соціумі.

Отже, вищезазначені підходи, на яких будується комплексна профорієнтаційна робота в середовищі середніх навчальних закладів Великої Британії, спрямовані допомагати учням не лише вибирати певну професію, але й навчити їх об’єктивно оцінювати власні можливості в контексті вимог до ринку праці. Таке завдання передбачає здійснення комплексної роботи профорієнтаційного напряму із застосуванням діалогових і групових консультацій, використанням психологічних тренінгів, активних форм і

методів профорієнтації, залученням учнів до реалізації імітаційних програм, проектних методик, практичного напряму профорієнтаційної роботи.

Інформаційно-пошуковий концепт розробленої нами моделі профорієнтаційної роботи в школах Великої Британії спрямовується на інтеграцію теоретичної підготовки й практичного досвіду учнів, набуття якого передбачається шляхом реалізації профорієнтаційної роботи в таких *напрямах*: збирання необхідної інформації, пов'язаної з організацією та управлінням профорієнтаційною роботою в школі (письмові запити, усне й письмове опитування адміністрації школи, педколективу, учнів, батьків), вивчення спеціальної літератури профорієнтаційного напряму, презентації профорієнтаційного змісту, пропаганда вагомості існуючих і нових професій, роботі з електронними пошуковими системами, постійне профорієнтаційне інформування спеціалістами учнів і батьків, ознайомлення їх із потребами суспільства в кадрах окремих спеціальностей, повідомлення про роботу навчальних закладів певного напряму шляхом зустрічей зі спеціалістами, виробниками, фермерами, промисловцями, екскурсії на підприємства, що дає змогу профконсультантам і вчителям розкривати суть і особливості професій, визначати й доносити до учнів професійні якості людини – майбутнього фахівця.

Дослідники зазначають, що суть професійної інформації, здійснюваної профконсультантами, відповідними службами, організаціями або спеціалістами, полягає у забезпеченні учнів необхідною інформацією про сучасні види виробництва та стан ринку праці, у визначенні потреб господарств і організацій у кваліфікованих кадрах, ознайомленні зі змістом і перспективами розвитку ринку професій, формами й умовами опанування ключовими навичками та вміннями з окремих професій, можливостями професійно-кваліфікаційного зростання і самовдосконаленням у процесі трудової діяльності.

Організовуючи свою роботу в середньому навчальному закладі, проконсультант (профрадник) може працювати в окремій середній школі та водночас надавати профорієнтаційні послуги в декількох середніх навчальних закладах, співпрацювати з іншими профконсультантами, психологами, спеціалістами відповідних структур і організацій. Окрім того, наразі існує так звана дистанційна профорієнтаційна допомога, яку надає профконсультант шляхом листування: учень отримує поштою бланк із запитаннями (опитувальник), відповідає на них письмово, надсилає свої відповіді профконсультанту, після чого отримує (знову ж таки поштою) узагальнення та рекомендації. Значного поширення у сучасному світі інформаційних технологій набуває мережа Інтернет, оскільки для учнів існує можливість спілкування з профконсультантом у режимі on-line.

Практично-діагностичний концепт нашої моделі профорієнтаційної роботи щодо професійного самовизначення особистості в британських школах спрямований на реалізацію профконсультантом теоретичних знань учнів із профорієнтації у практичному середовищі. Цей концепт включає в себе *організаційно-педагогічні умови, форми й методи* профорієнтаційної роботи, *методичні шляхи* покращення профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії.

Зазначимо, що ключовими організаційно-педагогічними умовами ефективної профорієнтаційної роботи визначаються такі:

– реалізація в органічній єдності мотиваційних потреб, інформаційного забезпечення та психологічних особливостей особистості підлітка;

– можливість перманентної багаторічної діагностики учнів із метою всебічного дослідження їхніх нахилів до певного роду професійної діяльності, визначення перспективних сфер реалізації потенціалу старшокласників;

– постійне співробітництво профконсультантів, адміністрації школи, батьків, соціально-освітніх установ і роботодавців для забезпечення можливостей практичного навчання учнів старшої школи;

– використання профконсультантами (профрадниками) передових форм і методів профорієнтаційної роботи, що дасть змогу зацікавити старшокласників різноманіттям професій у сучасному світі, формувати в них прагнення отримати вичерпну інформацію про конкретну професію та в перспективі мати можливість «перевірити» власні сили в практичній площині;

– введення до змісту навчальних програм британських шкіл профорієнтації як самостійної навчальної дисципліни, *зміст* якої полягав у реалізації завдань профорієнтаційної роботи на основі використання неімітаційних (лекція, бесіда, дискусія тощо) та імітаційних (ділові ігри, інсценування різних видів і ситуацій практичної діяльності, умовне стажування тощо) методів навчання.

З цією метою передбачаються такі *напрями, форми та методи* діяльності профконсультанта: проведення індивідуальних і групових бесід, надання індивідуального та групового консультування, проведення профорієнтаційних тренінгів із метою професійного самовизначення учнів, участь старшокласників у профорієнтаційних іграх, імітаційному моделюванні, виконання вправ профорієнтаційного напряму, підбір і поглиблене вивчення ними навальних предметів окремого напряму.

Таким чином, *практично-діагностичний концепт* моделі профорієнтаційної роботи щодо професійного самовизначення учнів передбачає такі *методичні шляхи підвищення ефективності* профорієнтаційної роботи зі старшокласниками:

– активізація самостійної творчої діяльності учнів, коли вони мають змогу формувати власні особистісно-професійні якості в соціальному середовищі (цілеспрямованість, упевненість у собі, своїх знаннях,

відповідальність, самоконтроль), свідомо віддаючи перевагу окремій професії та відкидаючи тенденції вибору професійної діяльності, невластивої для свого внутрішнього світу,

– розвиток власних професійних схильностей, чітких світоглядних позицій і поглядів, тобто вміння робити «дорослий» вибір майбутнього існування та ефективної самореалізації у соціумі. Зріле рішення старшокласників відповідає індивідуальним здібностям і потребам, можливостям і рівню практичної підготовки, передбачає, що учні усвідомлюють свої життєві цілі і плани, адекватно оцінюють можливість їхньої реалізації через зроблений вибір;

– орієнтація на підготовку майбутніх фахівців до практичної діяльності на основі особистісно-орієнтованого підходу;

– реалізація завдань профорієнтаційного напряму в контексті неперервної освіти.

Зміст *коригувально-підсумкового концепту* розробленої нами моделі щодо профорієнтаційного самовизначення особистості старшокласників полягає у комплексному формуванні свідомого ставлення учнів до професійної діяльності у певній галузі, отриманні ними практичних рекомендацій профконсультанта на основі тривалого й усебічного вивчення їхніх інтересів, нахилів, переконань, уподобань. Іншими словами, кінцевий етап профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії у перспективі засвідчує рівень готовності учнів старшої школи до успішної професійної діяльності.

Коригувально-підсумковий концепт передбачає такі напрями діяльності профконсультанта, як оцінювання, діагностику та корекцію результатів профорієнтаційної роботи з метою закріплення та подальшої практичної реалізації учнями набутих професійних умінь і навичок. Для покращення процесу підготовки старшокласників до практичної реалізації власних можливостей у соціумі застосовується спеціальна програма

«Ініціатива», метою якої є піднесення престижності професійно-технічної освіти, підготовка випускників до дорослого життя, взаємодія загальної освіти, профорієнтаційної роботи та трудового навчання.

П’ятирічна програма *«Guidance*», розроблена Р. Хауден і Г. Доусоном і введена в практику об’єднаних шкіл Великої Британії, орієнтована безпосередньо на проведення профорієнтаційної роботи зі школярами, оскільки містить у собі відповідні методичні матеріали та вказівки для профрадників, учителів профорієнтації, інших спеціалістів *Guidance*.

Протягом першого року учнів середньої вікової ланки спрямовують на вміння чітко формувати й пояснювати свої бажання, адекватно оцінювати власний потенціал щодо перспективного вибору майбутньої професії, навчають основам комунікації з іншими людьми, позитивному ставленню до навчання як основоположного процесу формування повноцінної особистості, готової до ефективної самореалізації в соціумі. До тематики першої частини даної програми включені такі питання, як «Суспільство», «Виховання впевненості в собі», «Спілкування з іншими людьми», «Якою людиною я хочу стати» тощо.

Зміст роботи за програмою *«Guidance*» протягом другого року спрямований на формування у старшокласників навичок безконфліктних стосунків і комунікацій з людьми, усвідомлення обов’язкового дотримання законів країни.

Третій рік функціонування цієї програми – спеціалізований напрям профорієнтаційної роботи: має місце орієнтування учнів на теоретичне ознайомлення з основами професій на ринку праці, вивчення ринкових запитів і потреб, умов трудової діяльності у поєднанні з формуванням у них розуміння зв’язку між вибором професії, перспектив подальшого життя в суспільстві та реальними можливостями їхньої практичної реалізації у сучасних реаліях [491].

Як зазначає Т. М. Тарасова, «протягом четвертого року навчання здійснюється уже безпосередня підготовка до вибору професії за такими напрямками: орієнтація на вибір певного курсу спеціалізації, вибір професії, розвиток необхідних для цієї професії якостей особистості, ознайомлення учнів з вимогами, що висуває економіка, виробництво до майбутніх кадрів… [305].

Коригувально-підсумковий концепт розробленої нами моделі щодо профорієнтаційного самовизначення школярів Великої Британії реалізується протягом п'ятого року функціонування програми «Guidance» та полягає у чіткому визначенні учнями конкретної професії або сфери майбутньої практичної діяльності. У зв'язку з цим у навчально-виховний процес школи вводиться практичний спецкурс «Навчання професіям», суть якого полягає у формуванні в учнів практичних умінь і навичок, адаптації до соціальних умов, реалізації отриманих теоретичних знань у практичному середовищі.

Таким чином, ефективність профорієнтаційної роботи в середніх школах Великої Британії значною мірою залежить як від особистості профконсультанта, рівня його здібностей, професійної кваліфікації та майстерності, загальної культури, так і від сприятливих організаційно-педагогічних умов, у яких здійснюється систематична профорієнтаційна робота, а також від самих об'єктів профорієнтаційної роботи – учнів старшої школи, їхнього інтересу до обраного фаху та свідомого рішення оволодіти ключовими професійними знаннями, вміннями й навичками, необхідними для перспективного застосування у соціальному середовищі.

Висновки до другого розділу

На основі розгляду змісту, форм і методів профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії визначено такі основні особливості її здійснення:

– інтеграція профорієнтаційних послуг і практичної допомоги з працевлаштування;

– перманентний характер реалізації завдань профорієнтаційної діяльності на всіх етапах шкільництва;

– включення програми з профорієнтації як самостійної навчальної дисципліни в навчальні плани, впровадження у середовище середнього навчального закладу спеціальних програм профорієнтаційного напряму;

– функціонування мережі профрадників (профконсультантів) із спеціальною освітою та значним обсягом функціональних обов'язків (допомога старшокласникам при виборі ними майбутньої професії, визначення перспектив працевлаштування по закінченню школи чи подальшого навчання, надання рекомендацій стосовно майбутньої ефективної професійної кар'єри, спрямування роботи на забезпечення особистісного розвитку учнів навчальних закладів середньої ланки – орієнтування учнів на співпрацю у команді, виконання певних обов'язків у ході реалізації проектно-презентаційних та імітаційних завдань, участь у рольових і ситуативних іграх тощо);

– значний обсяг практичних занять (щонайменше – протягом 1 тижня) з основних видів трудової діяльності, коли має місце так звана практична «перевірка» набутого масиву теоретичних відомостей про певну професію у практичному середовищі певної організації чи виробництва, отримання як загальних уявлень про виробничі процеси, умови трудової діяльності, так і виконання конкретних завдань на професійному обладнанні, опанування учнями основними вміннями й навичками з конкретної професії з метою подальшого визначення власних професійних уподобань;

З’ясовано, що ефективності профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії сприяють такі чинники:

– врахування індивідуальних особливостей кожного учня у ході надання профорієнтаційних послуг, єдність мотивації, індивідуально-психологічних особливостей учнів та інформаційних можливостей у процесі профорієнтації;

– належна організація проведення навчальних і позанавчальних заходів профорієнтаційного напряму,

– використання спеціально розроблених методик профорієнтаційної роботи в освітніх закладах середньої ланки;

– рівень професійної компетентності профконсультанта та його особистісних якостей.

Установлено, що при профорієнтаційна робота в школах Великої Британії здійсненюється шляхом використання як традиційних, так і передових методів і форм:

– пояснювально-ілюстративних (повідомлення відомостей профорієнтаційного змісту, складання професіограм, професійне рекламування та агітація, опрацювання тематично-довідкової літератури, екскурсії на виробництва, зустрічі з представниками різних професій тощо);

– імітаційно-ігрових (ділові та рольові ігри, аналізування ситуацій професійного вибору, імітаційне моделювання, практичні заняття на підприємствах, в організаціях, на фермах тощо), які спрямовані на розкриття і покращення пізнавальних здібностей учнів, формування у них постійного інтересу до влаштування власного майбутнього;

– діагностичних (опитувальники, бесіди-інтерв’ю відкритого та закритого типу, особистісне тестування, тренінги, ігрові ситуації, індивідуальне й групове консультування, анкетування, узагальнення незалежних характеристик, ведення та опрацювання документації, аналіз результатів діяльності учнів) – для всебічного дослідження особистості учня,

формування в нього загальної готовності до свідомого вибору професії, рівня готовності до подальшої адаптації у соціальному середовищі;

– шкільних і позашкільних форм (зустрічі з фахівцями, семінари, лекції, профорієнтаційні уроки, профорієнтаційні екскурсії, виконання творчих завдань, консультування, індивідуальні та групові бесіди, індивідуальне тестування нахилів і здібностей учнів, рольові ігри, профорієнтаційні конференції, «круглі столи», міні-підприємства) – з метою формування в учнів позитивного ставлення до занять із профорієнтації, стимулювання активності при осмисленні ними майбутнього професійного шляху.

Установлено, що реалізація профорієнтаційної роботи базується на особистісно-розвивальному, компетентісному, системному та діяльнісному підходах і відображає соціальну, психолого-педагогічну, економічну й медико-фізіологічну функції.

Основний зміст розділу опубліковано в працях автора [217, 213, 203, 226, 208, 201, 223, 459, 458].

РОЗДІЛ 3.
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ

3.1. Особливості профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах України.

Профорієнтаційна робота в середніх навчальних закладах України характеризується рядом особливостей, пов’язаних як зі змістом, так і з формами й методами її проведення. Це зумовлено, зокрема, її історичним розвитком. Профорієнтаційна діяльність у нашій країні почала розгортатися в перші роки XX ст. Було зроблено ряд обстежень, що стосувалися вибору професії учнями, які навчалися у школах різних типів. У процесі цієї роботи з'ясовувалося, які професії привертають найбільшу увагу, у чому причини, що спонукають молодих людей йти визначеним трудовим шляхом. Теорія, методи й методики професійної орієнтації в Україні, як і в інших країнах СНД, пройшли складний шлях свого становлення. У 60-х – першій половині 70-х років XX ст. домінувало визначення професійної орієнтації як системи державних заходів, спрямованих на формування в учнівської молоді готовності до вибору професії на основі потреб суспільства з урахуванням інтересів і схильностей особистості учня. Нескладано помітити, що ключовими елементами визначення такого типу є державне управління процесом підготовки учня до вибору професії, спрямованість цього управління на певне коло професій і галузі виробництва, формування в учнів готовності вибору саме конкретно визначених професій. Особистість учня в такому процесі виноситься на рубіж системи.

За своїм призначенням система профорієнтації повинна здійснювати вагомий вплив на раціональний розподіл трудових ресурсів, вибір молоддю власного життєвого шляху, її адаптацію в умовах професійної діяльності, забезпечувати координацію дій державних органів, школи, сім'ї, підприємств, органів середньо-спеціальної та вищої освіти.

Під впливом якісних змін в економіці, упроваджень наукових здобутків у виробництво, подальшого розвитку науково-технічної революції виникла потреба в ліквідації суто кількісного підходу відносно трудових ресурсів. Незважаючи на велику кількість незайнятого населення, підприємства України потребують кваліфікованих кадрів переважно робітничих професій. До служб зайнятості звертаються переважно інженерно-технічні працівники й службовці. Окрім того, наявними є розбіжності між спеціальностями фахівців-пошукачів і спеціальностями, які користуються попитом. З метою ефективного досягнення безробітним відповідного місця роботи у вищезазначених умовах служба зайнятості могла б узяти на себе функцію організації професійного навчання тих осіб, які цього потребують. Однак ця важлива функція, якій на Заході приділяється значна увага, в Україні недооцінюється.

Наразі в Україні ще не сформовано активної системи профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, а також підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації незайнятого населення. Регіональні служби зайнятості не реалізовують у практичій площині такі профорієнтаційні завдання, як створення нових робочих місць, організація і проведення рекламно-пропагандистської та інформаційно-виховної роботи серед населення щодо вибору професій, соціальний захист беробітних, надання профконсультацій, організація професійного навчання, проведення власне профорієнтаційної роботи. Зазначимо, що вже накопичено певний досвід розробки пакетів науково-методичних матеріалів щодо планування та створення відповідних інформаційних банків, організації роботи окремих

підрозділів центрів зайнятості на рівні областей, міст, районів, реалізації профорієнтаційної роботи і професійного навчання, взаємовідносин із підприємствами, організаціями, установами та вищими навчальними закладами, здійсненню заходів соціального захисту безробітних тощо.

Оскільки існуюча нині система профорієнтації у нашій країні складалася майже протягом століття, то їй притаманні риси, повязані з певними етапами її становлення і розвитку:

1) початок 20-х – кінець 30-х рр. XX ст. – пошуки форм і методів профорієнтаційної роботи, осмислення існуючого теретичного фактажу й отриманих результатів практичної роботи;

2) кінець 30-х – кінець 50-х рр. XX ст. – недостаній обсяг участі вчених і спеціалістів у профорієнтаційному процесі та, відповідно, відсутність набутого практичного досвіду [67];

3) початок 60-х – початок 80-х рр. XX ст. – активний пошук і вирішення завдань профорієнтації, теоретичне й організаційно-методичне забезпечення розвитку служби профорієнтації [102, 246, 250];

4) з 1984 по 1990 рр. – теоретичне й організаційно-методичне забезпечення розвитку державної служби профорієнтації;

5) 1994р. – сьогодення – здійснюється педагогічна підтримка професійного самовизначення школярів завдяки профільному навчанню у 8-9 класах загальноосвітньої школи, проводиться профорієнтаційна робота з учнями щодо усвідомленого вибору ними напрямку профільного навчання у старшій школі. Основними складовими профільної підготовки старшокласників визначаються такі: вивчення окремих предметів на диференційованій основі, селективні навчальні курси, факультативи, інформаційна робота, профільна орієнтація, профільні проби [247, 251].

Як бачимо, ще з перших років існування радянського устрою значна увага приділялася вивченню питань профорієнтації, профвідбору і профконсультації, в розробленні яких активну участь брали як органи освіти,

здоров’я та праці, які вели облік і розподіл робочої сили, так і наукові спільноти. Трудове виховання і навчання вважалося у зазначений період найважливішою складовою підготовки підростаючого покоління до виробничої діяльності.

Щодо другого етапу зазначимо таке: питання підготовки учнів до життя і праці знаходили своє відображення в ряді партійних документів [94], у вимогах громадськості, окремих працівників народного господарства та вчених [93], однак масовою школою систематична профорієнтаційна роботи не проводилася. У цей період припинилася діяльність із організації єдиної державної служби профорієнтації. Після тривалого періоду застою у кінці 50-х – на початку 60-х рр. XX ст. спостерігається пожвавлення роботи профорієнтаційного напряму. Таке явище було пов’язано передусім із перебудовою системи народної освіти, зі зміцненням зв’язків школи з життям і підготовкою школярів до вибору професії. За цей період опубліковано чимало робіт, де зроблені спроби визначити теоретичні позиції системи профорієнтації, її організаційну структуру [93]. Так, для здійснення методологічного й організаційного керівництва профорієнтацією вказувалося на необхідність створення спеціальних профконсультаційних бюро в містах і областях, які б допомагали школі розробляти методи профорієнтації, консультували керівників середніх навчальних закладів, вивчали рівень потреб окремого району в кадрах, сприяли у прийнятті випускників на навчання до професійних навчальних закладів.

Уже перші кроки у зміцненні зв’язку школи з життям дали свої позитивні результати в підготовці школярів до вибору професії. На уроках значна увага приділялася лабораторним і практичним заняттям, глибшим став зв'язок теоретичних знань із практикою. Активізація діяльності з професійної орієнтації учнів спонукала до подальшого проведення роботи щодо створення системи керівництва підготовкою до вибору ними життєвого шляху. Вагому роль у становленні профорієнтації в зазначений період

відіграють суспільні організації. В окремих областях України створені бюро профорієнтації на підприємствах, а також міські координаційні ради з профорієнтації. До кола обов'язків координаційної ради входили такі: координація і поточний контроль за ходом роботи з професіональної орієнтації школярів; затвердження положень, рекомендацій, методичних вказівок із профорієнтації учнів та їхніх батьків; контроль за виданням довідкової та іншої літератури про світ професій, систематична пропаганда робітничих професій у засобах масової інформації; вивчення і розповсюдження передового досвіду роботи шкіл, підприємств, організацій, залучення необхідних спеціалістів для проведення цієї роботи [94, 93].

Така координація профорієнтаційної роботи давала змогу розробляти науково обґрунтовані рекомендації для її проведення, коригувати її структуру, формувати кадри, необхідні для цієї роботи.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, коли відбувається різке падіння престижу життєво необхідних професій, руйнація у системі освіти, швидке зростання безробіття проблема управління процесом вибору особистістю майбутньої професії та трудової сфери діяльності загалом, підвищенням рівня соціальної захищеності учнівської молоді набуває значної актуальності. Тому координація роботи з професійного самовизначення учнів полягає у спостереженні за розвитком дитини на певному віковому й соціокультурному онтогенезі. У процесі супроводу дорослий створює ситуацію вибору (інтелектуального, етичного, естетичного, професійного), що спонукає учня до прийняття ними самостійних рішень. Таким чином, створюються умови для максимального особистісного розвитку й навчання.

Зазначимо, що в умовах переходу економіки України на ринкові відносини професійна орієнтація молоді повинна бути поставлена на якісно новий щабель у зв'язку з такими факторами: 1) в особистості виникають більші можливості вибору життєвого шляху, а суспільство створює реальніші умови для практичної реалізації такого вибору; 2) вибір професії

ускладнюється впливом таких чинників, як науково-технічний прогрес, підвищення культурного й загальноосвітнього рівня населення; 3) вплив суспільно-політичних ідеалів на вибір професії; 4) суспільство (з огляду на обставини свого динамічного розвитку і розвитку виробництва та сільського господарства) повинно розглядати професіональну орієнтацію як процес необхідної і реальної допомоги особистості; 5) постійно збільшується інформаційний потік, який у сучасних умовах безпосередньо впливає на кожну людину [187]. З огляду на вищезазначене вважаємо, що підготовка молоді до трудової діяльності, її орієнтація на вибір сільськогосподарських професій є однією з актуальних проблем сьогодення.

Розвиток сільського господарства, ускладнення техніки і технологій виробництва потребує постійної підготовки молодих кадрів, тому реформа загальноосвітньої і професійної школи повинна бути спрямована на більш раннє, усвідомлене включення підростаючого покоління у практичну діяльність.

Профорієнтація повинна стати необхідним елементом усієї навчально-виховної роботи і здійснюватися на всіх вікових етапах навчання, оскільки на кожному з них вона має конкретні цілі й завдання [104, 243].

Професійне самовизначення молодших школярів є продовженням їхнього знайомства зі світом професій і трудовою діяльністю, опануванням окремих, доступних елементів праці з різних професій, формування інтересу до них. Цей віковий етап характеризується емоційно-образним сприйняттям і формуванням позитивного ставлення до світу професій, до людей праці. На цій стадії дітям відомі лише назви професій і деякі зовнішні атрибути (форма одягу, манера поведінки, оцінка оточуючих людей). Виникає розвиток інтересу до професії батьків, до найбільш масових професій, таким чином формується любов і сумлінне ставлення до праці. У молодших школярів ще немає підстав для здійснення серйозного професійного вибору, у них часто

відсутні чітко виражені інтереси й нахили, позаяк вони легко змінюються на інші.

У 5 – 7 класах для школярів повинні створюватися умови, необхідні для їхнього введення у різні види діяльності (пізнавальну, комунікативну, суспільно-корисну, практичну) з метою розвитку інтересів і нахилів до певних професій, умінь і навичок – це пошуково-зондувальний етап. Відбувається формування професійної спрямованості разом із усвідомленням інтересів, здібностей, цінностей, пов'язаних із вибором професії і визначенням свого місця в суспільстві. У таких учнів можуть мати місце особливо раптові зміни інтересів, зумовлені істотним піднесенням пізнавальної активності, проте саме в середніх класах існує ймовірність виникнення інтересів, які можуть у подальшому вплинути на професійну діяльність.

У 8 – 9 класах увага школярів акцентується на самовихованні, формуванні суспільно значущих мотивів вибору професії, реальній самооцінці ними власних потенційних можливостей, розвиткові професійно важливих якостей, необхідних для оволодіння певними спеціальностями залежно від потреб конкретного регіону, способу продовження освіти й місця отримання професії. На цьому віковому етапі формується професійна свідомість, особистісний сенс вибору професії, уміння співвідносити суспільні цілі вибору сфери діяльності з власними ідеалами, уявлення про цінності зі своїми потенціальними можливостями [44]. У зазначений віковий період учень повинен уже реально визначити та сформулювати ціль власного вибору майбутньої діяльності з урахуванням наявних психологічного й психофізіологічного ресурсів. Селективні предмети в цих класах покликані сприяти формуванню у школярів стійких інтересів, допомогти їм у виборі профільного навчання в 10 – 11-х класах. Посилюється увага до вироблення в учнів бажання до стабільного навчання. Профорієнтаційна робота з ними повинна плануватися з урахуванням можливості продовження освіти в

професійно-технічних, середніх спеціальних навчальних закладах чи в загальноосвітніх школах.

У 10 – 11-х класах відбувається уточнення соціально-професійного статусу учнів, систематизуються сформовані раніше знання, вміння у визначеній сфері трудової діяльності. На цьому етапі сучасної системи освіти старшокласники, що вибрали профіль навчання чи опанували (за бажанням) певну професію, уточнюють відповідність власних професійно важливих та інших якостей стану здоров'я вимогам професійної діяльності, що обирається. Мета професійної орієнтації учнів розглядається в загальному зв'язку з ширшими цілями й завданнями трудової підготовки школярів [88, 337].

Такі етапи профорієнтаційної роботи зі школярами різного віку висвітлені і в «Положенні про професійну орієнтацію молоді», яка навчається:

– початковий (пропедевтичний). Ознайомлення дітей у процесі навчальної, позакласної та позашкільної роботи з найпоширенішими професіями, виховання позитивного ставлення до різних видів трудової та професійної діяльності, інтересу до пізнання своєї особистості, формування початкових загальнотрудових умінь і навичок, здатності до взаємодії з іншими особами в процесі діяльності. Результат – сформоване в молодших школярів ставлення до себе, суспільства і професійної діяльності.

– пізнавально-пошуковий (5 – 7 класи), передбачає формування ціннісних орієнтацій, мотивації самопізнання, установки на власну активність у професійному самовизначенні й опануванні професійною діяльністю; систематичне ознайомлення з професіями в навчально-виховному процесі; формування умінь самооцінки, самоаналізу з метою усвідомлення власної професійної спрямованості; консультування щодо вибору профілю подальшої освіти, форм трудової підготовки. Результат — вибір напряму (профілю) навчання, продовження освіти в 8 – 9 класах.

– базовий (визначальний) (8 – 9 класи, 8 – 12 класи). Вивчаються наукові основи вибору професії, класифікаційні ознаки професії, вимоги професій до людини, основні професійно важливі якості, правила вибору професії; оволодіння методиками самопізнання, самооцінки; розвиток індивідуальних професійно важливих якостей; формування вміння зіставляти вимоги, необхідні для здобуття конкретної професії, з власними можливостями та кон'юнктурою ринку праці; створення умов для випробування можливостей учнів у різних видах трудової діяльності (консультації щодо вибору професії та навчального закладу; проведення професійного відбору для випускників загальноосвітніх навчально-виховних закладів). Результат – сформованість особистісно значущого сенсу вибору професії, певної професійної спрямованості, професійне самовизначення учнів, готовність до зміни професійної спрямованості та переорієнтації на суміжні професії, на інші види діяльності відповідно до індивідуальних особливостей учнів і результатів профвідбору.

Професійну підготовку учнів на сучасному етапі визначено таким чином:

- формування у школярів готовності до суспільно-корисної, продуктивної праці, практичне здійснення кадрової політики на місцях;

- організація діяльності з підвищення кваліфікації співробітників центрів профорієнтації;

- проведення роботи з підготовки молоді до вибору професії;

- узагальнення і поширення передового досвіду профорієнтаційної роботи.

Кабінети профорієнтації в школах, УПК, СПТУ та на виробництві визначаються важливою ланкою системи профорієнтації. На них покладається рішення таких завдань:

- ознайомлення учнів із різними професіями, пропаганда робітничих професій;

- професійна діагностика: вивчення інтересів, професійних намірів, схильностей і здібностей молоді;

- здійснення профконсультаційної роботи з молоддю і батьками, в ході якої уточнюються професійні наміри, даються рекомендації з вибору професії, повідомляється інформація про шляхи подальшого підвищення кваліфікації і відповідні навчальні заклади;

- практична реалізація професійного відбору (підбору) на основі даних профдіагностики;

- робота з працевлаштування випускників шкіл, здійсненню їхньої професійної і соціальної адаптації, а також професійного виховання молоді;

- аналіз ефективності роботи з профорієнтації. З огляду на важливу роль батьків учнів у їхньому професійному самовизначенні особливе значення має співпраця школи і сім'ї у професійній роботі [45, 153, 158, 264, 271]. Тому школа повинна направляти зусилля батьків на створення ними умов для розвитку інтересів, схильностей і здібностей їхніх дітей. Здійснювана в школі цілеспрямована робота з професійної орієнтації учнів є частиною навчально-виховного процесу. Вона повинна проводитися всім педагогічним колективом, фахівцями різних галузей виробництва, а не лише психологом і вчителями трудового навчання.

Провідна роль у цій роботі належить класному керівникові та вчителеві трудового навчання. Вони упродовж тривалого часу спостерігають за учнями свого класу, вивчають їхні індивідуальні особливості, інтереси, здібності й нахили, контактують з батьками, знають виховний потенціал кожної сім'ї. Це дає їм змогу організувати профорієнтаційну роботу на належному рівні. Серед форм такої роботи, використовуваних класними керівниками та вчителями трудового навчання найефективнішими є екскурсії, зустрічі з фахівцями, колишніми випускниками, вечори, диспути, конференції, класні години, заняття в гуртках, факультативи, що дає можливість спостерігати за розвитком у школярів професійних інтересів.

Для ефективного інформування учнів про певну професію використовують анкети, що передбачають в основному розкриття таких питань:

1. Як називається робота, у чому її сутність (назва роботи, спеціальності, професії, посади, можливого робочого місця, тобто опис істотних характеристик і певних особливостей праці)?
2. Яка ефективність і мета роботи?
3. Що є предметом праці?
4. У який спосіб виконується робота?
5. На основі чого вона здійснюється?
6. Які критерії оцінки результатів праці?
7. Яка кваліфікація потрібна для роботи?
8. За допомогою яких засобів виконується робота?
9. В яких умовах виконується робота?
10. Якою є організація праці?
11. Яка кооперація праці (хто, що і з ким виготовляє)?
12. Яка інтенсивність праці?
13. Які моменти небезпеки й відповідальності трапляються в процесі роботи?
14. Яку вигоду дає робота працівникові (зарплата, премія, пільги, моральне задоволення, суспільне визнання)?
15. Які вимоги й обмеження характерні для роботи?

У ході орієнтування учнів на конкретну професію можуть виникнути такі помилки: а) поділ професій на «престижні» й «непрестижні»; б) ототожнення навчального предмета з професією; в) перенесення ставлення до людини – представника професії – на саму професію; г) вибір професії під чиїмось впливом; ґ) застарілі уявлення про характер праці у сфері даного виробництва.

Процес реформування шкільної освіти в Україні, зокрема перехід від загальноосвітніх шкіл до профільних дає учням змогу обрати профіль,

споріднений з їхніми інтересами, нахилами, здібностями, а це, в свою чергу, забезпечує більш свідомий вибір професії у недалекому майбутньому. Виходячи з цієї можливості, профорієнтаційна робота школи спрямована на допомогу учням у правильному виборі ними профілю. Учневі, який уже визначився з такими напрямами профілізації, як суспільно-гуманітарний, природничо-науковий, художньо-естетичний, фізико-математичний, технологічний, спортивний, набагато легше ознайомитися з майбутньою професією, поглиблено вивчаючи курси за вибором, профільні дисципліни тощо. Готовність учня до профільного навчання має базуватися на орієнтації в світі професій і вимогах з їхнього боку до особистості. За класифікацією професій Є. О. Клімова, визначаються п'ять типів професій: людина-природа, людина-техніка, людина-людина, людина-знак, людина-художній образ. Розглядаючи ці типи професій як загальні, їхні профілі розподіляють за такими типами: [112]

1. Людина-природа: природничо-науковий, хіміко-біологічний, медичний, екологічний, сільськогосподарський, географічний тощо. У професій цього типу предметом праці є живі організми, рослинний і тваринний світ, біологічні процеси. Сюди входять такі професії, як біолог, ветеринар, зоотехнік-тваринник, агроном, овочівник, садівник, лісник. Саме цей тип професій і сприятиме профорієнтаційній роботі у виборі учнівською молоддю сільськогосподарських професій;

2. Людина-техніка: технічний, технологічний, транспортний, комп'ютерно-інформаційний, виробничий, дизайнерський тощо. Предметом праці є машини, апарати й установки, технічні системи, матеріали і енергія. Професі цього типу – інженер, машиніст, шофер, кранівник, слюсар, радіотехнік, токар, сталевар [336];

3. Людина-людина: гуманітарний, філологічний, економічний, спортивний, історичний, правознавчий, педагогічний тощо. Предметом праці

є самі люди, групи людей або колективи. До цього типу можна віднести офіціанта, продавця, лікаря, вчителя, вихователя, юриста, екскурсовода;

4. Людина-знак: природничо-науковий, фізико-математичний, інформаційний, лінгвістичний тощо. Предметом праці є умовні знаки, шифри, коди, таблиці. З такими об'єктами працюють програмісти, статисти, економісти, коректори, машиністки, комірники, обліковці, креслярі, топографи;

5. Людина-художній образ: естетичний, образотворчий, музичний, хореографічний, театральний, дизайнерський тощо. Предметом праці є художні образи, їхня роль, елементи й особливості. Сюди відносяться такі професії, як ювелір, фотограф, актор, письменник, музикант, художник. Таким чином, базуючись на пізнавальних інтересах учнів до відповідної професії, можна зорієнтувати їх на доцільний профіль навчання і, навпаки, знаючи здібності й нахили учнів до окремих предметів навчально-виховного циклу, запропонувати відповідний профіль, а в подальшому – і саму професію. Профільна підготовка відрізняється від загальноосвітньої більш конкретними, професійно зорієнтованими характеристиками мотивів, мети, засобів і результатів навчальної, продуктивної, творчої діяльності, які виступають стосовно до учня у вигляді певних вимог. Учні повинні перейти від більш загального, точніше, загальноосвітнього, до більш конкретного профілю діяльності, який передбачає певну спеціалізацію, конкретизацію навчальної діяльності навколо визначеної групи професій. З часом така орієнтація буде звужуватися і конкретизуватися у професійній підготовці в ПТОЗ чи ВНЗ.

Узагальнюючи вимоги з боку профільного навчання до особистості учня, можна визначити такі головні групи:

1. Активізація, інтенсифікація навчальної діяльності, що виявляється в збільшенні навантаження на самого учня. Виникає необхідність виховувати й

поетапно формувати психофізіологічну готовність учня до профільного навчання.

2. Збільшення інтелектуального напруження – через необхідність розв'язання значно більшої кількості спеціалізованих, профільних навчальних завдань, що потребує розвитку відповідної інтелектуальної готовності учня.

3. Перевірка готовності учня через інтенсивне нарощування профільного навчального і продуктивного досвіду спеціальних знань, умінь, навичок відповідного напряму.

4. У період профільного навчання в старшій школі провідними стають особистісне, життєве і професійне самовизначення, а тому підвищення рівня самоорганізації, самостійності у виконанні завдань навчальної діяльності й життєдіяльності є дуже важливим.

5. Профільне навчання вимагає від учня значної відповідності його потреб, мотивів, інтересів, схильностей, потягів специфіці профілю і професій, що його складають. З актуалізації відповідних потреб і мотивів має починатися діяльність учня в процесі опанування ним профілю навчання, яка повинна бути забезпечена необхідною вихідною інформацією, що сприятиме розгортанню пізнавального процесу. На основі вищезазначеного ставиться нова мета і складається програма профільної навчально-продуктивної-творчої діяльності, перебіг якої має обов'язково призводить до суспільного та особистісного значущого результату. Вимоги з боку профільного навчання ставляться не лише до особистості учня, а й до вчителів-предметників [155, 269, 270].

Особливої уваги потребує профорієнтація учнів у процесі вивчення основ наук в умовах профільного навчання: різні цикли – суспільно-гуманітарні, природничо-математичні, трудове навчання, фізичне й естетичне виховання – мають нерівнозначні профорієнтаційні можливості. Профільні дисципліни дають можливість учителям-предметникам не лише

викладати учням відповідний матеріал, але й ознайомлювати їх із професіями, в яких їхній предмет відіграє важливу роль. У ході викладання предмету слід виразніше показувати учням ті аспекти знань і навичок, які мають практичне значення для сучасної виробничо-трудової діяльності, формувати в них адекватне розуміння суспільного характеру цих знань і навичок, пробуджувати до них інтерес. Необхідно захопити школярів перспективою практичного застосування отримуваних ними знань, умінь і навичок. Саме усвідомлення практичної значущості шкільного предмету, його місця в трудовій діяльності формує інтерес до предмету, а разом із ним – і до професій, науково-теоретичну основу яких він складає. Так, наприклад, у навчальних програмах із дисциплін природничо-математичного циклу закладено можливості розкриття природничих основ праці, формування практичних навичок (вимірювальних, обчислювальних, лабораторних, графічних), необхідних для роботи на сучасному механізованому й автоматизованому виробництві. На уроках трудового навчання учні на політехнічній основі оволодівають системою техніко-технологічних та економічних знань, набувають умінь і навичок самостійної роботи з різними матеріалами, використовуючи з практичною метою інструменти, пристосування і прилади; в них формується сумлінне ставлення до процесу праці та її результатів. Усі ці якості мають безпосереднє значення для подальшої професійної орієнтації.

Важливу роль у професійній орієнтації школярів відіграють факультативні курси, значна частина яких орієнтує старшокласників на конкретну професію і дає їм певний обсяг знань, умінь і навичок з цієї професії. За рахунок позакласних годин проводяться екскурсії на підприємства. У класах математично-природничого профілю учитель біології може більш ретельно розповісти учням про роботу агронома, селекціонера, ґрунтознавця тощо. У складнішій ситуації опиняються вчителі, які викладають непрофільні дисципліни.

Знайти спільну ланку між своєю дисципліною і майбутньою професією учнів, які не будуть її використовувати у подальшій професійній діяльності, дуже важко. З іншого боку, необхідно пам'ятати, що навіть при ретельній діагностиці схильності учнів до окремого профілю можуть виникати випадки хибного вибору. Це означає, що учневі необхідно переорієнтуватися в майбутньому, але без знань деяких дисциплін зробити йому це буде дуже важко. Основними цілями вчителя-предметника у профорієнтаційній роботі в будь-якому профілі навчання є такі:

– знайомити учнів із різними видами праці і професії;

– вивчати їхні нахили, здібності професійні інтереси, формувати в них суспільно-значущі мотиви вибору професії;

– консультувати учнів із питань, пов'язаних з продовження навчання та працевлаштуванням. Учитель повинен продумати, з якою професією доречно ознайомити учнів у межах програмної теми, враховувати спільні основи профорієнтації під час вивчення різних навчальних предметів. Для проведення профорієнтаційної роботи в рамках свого предмета вчитель-предметник повинен мати теоретичну та практичну підготовку. Теоретична підготовка включає в себе знання цілей, завдань профорієнтації, методів її реалізації в умовах відповідного предмета, психолого-педагогічні основи проблеми. До змісту практичної підготовки входить знання методики профорієнтаційної роботи в умовах викладання відповідного предмета, вмінь і навичок проведення різних заходів (бесіди, зустрічей, екскурсій) [243].

Урок визначається основною формою навчально-виховного процесу, тому від того, наскільки серйозно ставиться учитель-предметник до включення в хід уроку профорієнтаційного матеріалу, буде залежати ефективність роботи всієї школи при підготовці учнів до основного, правильного вибору професії. У процесі підготовки до уроку вчитель повинен на всіх етапах передбачати розв'язання профорієнтаційних завдань. Для цього доцільно використовувати професіографічні картки, структуровані

таким чином: Клас. Предмет. Тема уроку. Галузь, професія (спеціальність), з якою вчитель знайомить учнів. Стисла інформація про професію. Зазначимо, що не завжди можна знайти готові, укладені спеціалістами описи професій, тому кожному вчителеві необхідно оволодіти методикою профорієнтаційного відбору матеріалу. Цей відбір може проводитися у такій послідовності:

– вивчення і аналіз навчальних програм і шкільних підручників із метою визначення переліку професій, на які буде здійснюватися орієнтація учнів;

– вивчення і аналіз професіонально-кваліфікованих характеристик, програм професіональної підготовки;

– вивчення досвіду роботи підприємств;

– аналіз шкільних програм трудового навчання у відповідній школі.

Основними формами профорієнтаційної роботи вчителя-предметника при вивченні програмних тем наразі є такі: бесіда про професії, пов'язанні з вивчаючим матеріалом, вирішення різнопланових завдань із практичним змістом, участь в олімпіадах, вечорах, теоретичних конференціях, екскурсії на підприємства, виставки, зустрічі зі спеціалістами, проведення тематичних, літературно-художніх вечорів, усних журналів. Варто пам'ятати, що в межах одного або декількох предметів, ізольованих один від одного, проводити профорієнтаційну роботу неможливо. Будь-яка професійна діяльність передбачає наявність у працівника значної кількості знань і вмінь із різних, іноді навіть несуміжних дисциплін [277].

Щоб допомогти учневі усвідомлено вибрати профіль подальшого навчання, педагогами здійснюється педагогічна підтримка допрофільної підготовки учнів 8 – 9 класів: процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, мети, можливостей, здібностей до певних видів професійної діяльності, шляхів подолання певних проблем, що заважають їй самостійно досягнути бажаних результатів у навчанні, самовихованні,

спілкуванні тощо реалізується через профільні проби. Профільна проба – вид навчально-трудової діяльності, в процесі якої учень отримує досвід тієї роботи, яку він вибрав і намагається визначити, чи відповідає зміст і характер цієї праці його інтересам, нахилам, здібностям. Кожна профільна проба передбачає вступ, де закладено ознайомлення з трудовою діяльністю, психодіагностику професійно важливих якостей, диференційовану теоретичну підготовку та виконання учнями різнорівневих практичних завдань і творчих проектів. Існують розроблені програми профільних проб із механізації тваринництва, рослинництва, деревообробки, радіоелектроніки, інформатики й обчислювальної техніки, дизайну, які практичним шляхом реалізують технологію педагогічної підтримки допрофільної підготовки учнів.

Проектно-технологічна складова проби передбачає оволодіння учнями загальними відомостями про відповідну галузь народного господарства, прийомами роботи зі знаряддями праці, ознайомлення учнів зі способом отримання знань і вмінь, їхнім використанням у практичній діяльності.

Змістово-технологічна складова відтворює змістовий аспект профільної діяльності. Виконання завдань вимагає від учнів певних дій на основі досвіду і знань, вони розробляють послідовність основних етапів своєї роботи.

Функціонально-технологічна складова визначає успішність освоєння способу діяльності, засобами, прийомами, внутрішніми компенсаційними механізмами учня, який включається в реальну або змодельовану діяльність працівника цього профілю.

Окрім основних складових, до змісту профільних проб входять «Вступ», «Загальне ознайомлення», що передбачає отримання учнями інформації про зміст основних видів діяльності працівників профілю через проведення екскурсій, перегляд кінофільмів, презентацій, слайдів, «Захист продукту діяльності», «Презентація власного профільного вибору». Захист

проекту передбачає: контроль, порівняння та випробування проекту, оформлення, самоаналіз проекту, аналіз результатів.

Уведення в навчально-виховний процес основної школи елементів допрофільної підготовки, яка включає проектно-дослідницьку, орієнтаційну, самопрезентаційну діяльність школярів, сприяє підвищенню їхньої готовності до вибору профілю навчання є дуже актуальним, однак не дає повної інформації учням про ті професії, які підходять саме їм, не готують їх до усвідомленого вибору відповідної професії. Критерії оцінювання результатів профільних проб мають комплексний профорієнтаційний характер. До них належить рівень інтересу до виконуваної роботи, активність її виконання, обсяг праці, рівень професійних знань і вмінь, необхідних для виконання певної проби, вміння проявити творчість у процесі виконання роботи, якість роботи, що відповідає певним стандартам, дотримання правил техніки безпеки праці та санітарно-гігієнічних вимог [52].

Вважаємо, що, окрім основної ланки – мережі середніх загальноосвітніх шкіл, вплив на професійне самовизначення молоді слід продовжувати і в середніх спеціальних навчальних закладах.

На проведення профорієнтаційної роботи в нашій країні впливає концепція професійної орієнтації у межах профільного навчання в старшій школі (№ 10/13 від 25.09.03 р.), розроблена українськими вченими. Вихідною позицією у розробці системи професійної орієнтації є бачення особистості насамперед не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку. Профорієнтація розглядається при цьому як надання допомоги молодим людям у виборі професії. Окрім того, під нею нерідко розуміють систему заходів, що допомагають молодій людині обґрунтовано вибрати професію або систему виховної роботи з метою розвитку професійної спрямованості та допомоги учням у моменти професійного самовизначення. Формами реалізації профільної підготовки учнів школи визначено таку сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором. Відповідно до Протоколу наради з

питань підвищення ролі профорієнтаційної роботи у формуванні конкурентоспроможного трудового потенціалу України від 22 грудня 2006 р., розроблено програми курсу «Людина і світ професій», що слугує системоутворюючою основою для узагальнення учнем отриманих знань про світ професій і напрями профільного навчання у старшій школі. Курс «Побудова кар'єри» сприяє узагальненню учнем отриманих знань про світ професій і підготовці учнів 10 – 11 класів до професійного самовизначення в умовах ринку праці [118, 119].

Позитивно оцінюючи вплив вищезазначених профорієнтаційних заходів, водночас зазначимо, що система профорієнтації не може бути сталою, вона розвивається відповідно до змін уявлення суспільства про цілі, завдання методи, форми та загалом суть профорієнтації. Відсутність єдиної точки зору на поняття профорієнтації пояснюється ще й іншими причинами. Наприклад, тим, що це комплексна проблема, а тому підходи до її визначення можуть бути різними. Професійна орієнтація становить собою систему соціально-економічних, психолого-педагогічних і методико-фізіологічних заходів, спрямованих на забезпечення активного, свідомого професійного самовизначення та трудового становлення особистості з урахуванням своїх можливостей та індивідуальних особливостей і кон'юнктури ринку праці для повноцінної реалізації в професійній діяльності. Соціально-економічна функція профорієнтації передбачає процес засвоєння школярами певної системи знань, норм, цінностей, які дозволяють здійснювати професійну діяльність; підвищення професійної активності та якості праці, формування у школярів економічного мислення, навиків сучасної культури праці. Психолого-педагогічна функція профорієнтації – це, перш за все, виявлення і формування інтересів, нахилів, здібностей учнів, визначення шляхів і умов ефективного управління їхнім професійним самовизначенням. Окрім того, це формування професійних намірів відповідно до інтересів і потреба конкретного регіону в кадрах [24, 92].

Методико-фізіологічна функція профорієнтації – це реалізація вимог до здоров’я і окремих фізіологічних якостей, необхідних для виконання певної професійної діяльності. Профорієнтаційна робота сприяє цілеспрямованому розвиткові здібностей і талантів людини, зростанню її професіоналізму, працездатності, збереженню здоров'я і виступає одним із найважливіших елементів державної політики у сфері соціального захисту та зайнятості населення.

Професійна орієнтація – це система організації та проведення навчально-виховної роботи, спрямованої на засвоєння учнями необхідних знань про соціально-економічні й психофізіологічні умови правильного вибору професії, формування в них уміння аналізувати вимоги різних професій і визначати їхню відповідність власним професійним якостям, шляхи й засоби їхнього розвитку. Для того, щоб у майбутньому молода людина була морально задоволеною і мала високу професійну самооцінку, необхідно створити всі можливі умови для того, щоб вибір професії був адекватним і свідомим. Правильний вибір професії – це висока продуктивність праці в перспективі, належна якість продукції, це пункт, в якому сходяться інтереси особистості й суспільства, де можливе й необхідне поєднання особистих і загальних інтересів. Завданнями профорієнтації є ознайомлення учнів із професіями та правилами їхнього вибору, рекомендованими Міністерством освіти і науки України, викладеними в положенні про професійну орієнтацію молоді, що навчається (02.06. 1995 р.), та в постанові Кабінету міністрів (17 вересня 2008 р. N 842 «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення»). Йдеться про такі завдання, як виховання спрямованості молоді на самопізнання і власну активність як основу професійного самовизначення; формування у них вміння зіставляти свої здібності з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план

оволодіння професією; забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості [121].

На нашу думку, система профорієнтаційної роботи повинна складатисяся з таких компонентів, як професійна інформація, професійна діагностика, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація.

Професійна інформація – психолого-педагогічна система формування в особистості активної профорієнтаційної позиції, що відповідає суб'єктивним і об'єктивним умовам вільного й свідомого професійного самовизначення особистості. Вона дає школярам змогу ознайомитися з різними професіями, зі змістом трудової діяльності в галузі кожної з них, з вимогами, які висуваються цими професіями до людини, а також із тим, де ними можна оволодіти. Завдяки такій допомозі учні виявляють власні індивідуальні схильності, психофізіологічні можливості, вміють зіставляти їх із вимогами тієї професії, до якої вони мають інтерес і нахили, щоб прийняти правильне рішення про свою придатність до професійної діяльності в обраній галузі праці.

Професійна діагностика – система психологічного вивчення особистості з метою виявлення її професійно значущих властивостей і якостей.

Професійна консультація – надання особистості на основі її вивчення науково обґрунтованої допомоги щодо найоптимальніших для неї напрямів і засобів професійного самовизначення.

Професійна консультація має також на меті навчити учнів прийомам самооцінки власних якостей, щоб установити їхню відповідність вимогам професії. Мріючи про певну професію, школярі повинні водночас замислюватися, чи справді вони придатні для такої роботи. Щоб відповісти на це питання, вони мають знати вимоги професії до її носія. Такі вимоги розроблено до багатьох професій. Аналогічні консультації слід надавати й

батькам учнів, щоб вони серйозніше підходили до обрання майбутньої професії дітьми, змогли певною мірою допомогти їм у цьому. До професійної консультації залучають також медичних працівників школи, які знають перелік медичних протипоказань стосовно основних професій і можуть запобігти небажаним випадкам, коли учням доводиться змінювати професійну орієнтацію вже на етапі відбору [66, 70].

Професійний відбір – система роботи, спрямована на надання допомоги учневі у визначенні й виборі конкретної професії на основі виявлення й оцінки його загальних і спеціальних здібностей, здатностей, інтересів, потреб і об'єктивних умов професійної підготовки й працевлаштування.

Професійний відбір здійснюють навчальні заклади, що висувають до вступників конкретні вимоги, або установи, які приймають випускників на роботу. На цьому етапі з молодими людьми слід проводити роз'яснювальну роботу. Вони повинні усвідомити: якщо вони мають певні недоліки, що не є відхиленням від абсолютно важливих професійних вимог, то, попрацювавши над собою, можуть їх подолати або звести до мінімуму й досягнути професійної майстерності.

Професійна адаптація – процес пристосування людини до професійної діяльності, її умов; досягнення бажаної продуктивності праці й відповідності між професійними намірами, інтересами, якостями особистості та вимогами до діяльності. Професійна адаптація здійснюється тоді, коли учень уже обрав професію і перебуває на стадії опанування нею. Ознаками професійної адаптації є такі: збереження і розвиток здібностей і схильностей до обраної професійної діяльності, збіг суспільної та особистої мотивації праці, яка залежить від її змісту, впливу сім'ї та виробничого оточення. Професійна адаптація здійснюється разом із суспільною адаптацією, її результативність значною мірою залежить від того, як школа зуміла закласти основи адаптації.

До основних методів ознайомлювальної профорієнтаційної роботи, які доцільно було б включити до навчально-виховної роботи в загальноосвітніх середніх навчальних закладах України, можна віднести такі:

• урок у навчальних майстернях (повідомлення певних відомостей профорієнтаційного характеру та демонстрація в ході уроку чи лабораторно-практичного заняття);

• профорієнтаційний урок має виключне значення, оскільки є основною формою навчально-виховного процесу в школі. На профорієнтаційних уроках розглядають теоретичні та практичні питання підготовки учнів до вибору ними майбутньої професії. На уроках застосовують різні методи: бесіду, розповідь, пояснення, диспут, самостійне складання професіограм, звіти про профорієнтаційні заходи;

• розповідь – використовують для повідомлення даних про зміст праці представників різних професій, про вимоги, що ставить професія до психофізіологічних якостей особистості тощо;

• пояснення використовується для презентування особливостей різнопланової трудової діяльності, правил вибору професії тощо. При цьому вводяться нові поняття та терміни (професія, професіограма тощо), демонструються навчальні таблиці, схеми, діаграми.

Розповідь і пояснення повинні бути достовірними, чіткими й доказовими, а викладення матеріалу – стислим, але емоційним, логічно побудованим.

• профорієнтаційна бесіда – найбільш поширений метод. Вона повинна бути логічно пов’язана з навчальним матеріалом і підготована заздалегідь. До процесу підготовки профорієнтаційної бесіди доцільно залучати самих учнів, наприклад, доручити їм зібрати інформацію з певного питання. Емоційного забарвлення бесіді додають цитування відомих учених, винахідників, письменників за темою бесіди, застосування наочних методів профорієнтаційної роботи. Тематика профорієнтаційних бесід повинна

відповідати віковим особливостям школярів і охоплювати коло питань, які цікавлять учнів;

• наочні методи профорієнтації. Демонстрація об’єктів, процесів, які вивчаються, може слугувати не лише підтвердженням викладеного матеріалу, але й джерелом знань (наприклад, спостереження за працею робітників під час екскурсії). Тут можливі декілька видів демонстрації:

– натуральні об’єкти (вироби, виконані учнями та спеціалістами-професіоналами, інструменти, механізми), технологічні процеси;

– зображення об’єктів (картини, плакати, діапозитиви, кінофільми тощо);

– прийоми роботи під час лабораторно-практичних занять.

• перегляд і обговорення художніх фільмів, телепередач профорієнтаційного змісту. Насамперед викладач повинен сам переглянути фільм (передачу), оцінити її зміст, пізнавальне й виховне значення для молоді, визначити, яка підготовча робота з учнями має бути проведена. Такі колективні перегляди та обговорення передач і фільмів навчають молодь правильно розуміти їхній зміст, сприяють розвитку професійного інтересу тощо. Перед переглядом треба поговорити з дітьми, поставити перед ними запитання, на які вони повинні знайти відповіді, познайомити з окремими героями;

• професіографічні екскурсії на підприємства та в професійні навчальні заклади.

Професіографічна екскурсія як форма профорієнтаційної роботи дає молоді змогу безпосередньо ознайомитися з професією в реальних умовах, отримати інформацію з першоджерел, поспілкуватися з професіоналами. Ефективність екскурсії залежить, зокрема, від доцільності вибору місця, часу, форми її проведення відповідно до поставлених виховних завдань. Якщо не дотримуватися зазначених вимог, то в учнів може порушуватися процес формування позитивних мотивів вибору професії, можуть

накопичуватися помилкові уявлення про окремі види діяльності і, відповідно, складатись негативне уявлення про них.

Доцільно проводити екскурсії за визначеним планом:

– формулювання цілі та завдань екскурсії;

– підготовка до екскурсії: вибір об'єкту, визначення професій, на які слід звернути увагу, підбір екскурсовода, розробка змісту бесіди про характер діяльності підприємства, підготовка учнів до екскурсії;

– хід екскурсії: бесіда про історію підприємства, розповідь про професії тощо;

– підведення підсумків екскурсії: складання письмових звітів, обговорення екскурсії тощо.

• виставки. Їхнє проведення є доцільним під час масових заходів (профорієнтаційних конференцій, зборів, зустрічей зі спеціалістами тощо);

• професіографічні зустрічі зі спеціалістами різних галузей спрямовані на формування позитивних установок на перцепцію професіографічного матеріалу з метою його аналізу й узагальнення. Успіх у проведенні зустрічей зі спеціалістами різних галузей залежить від попередньої підготовки, у ході якої треба поговорити з фахівцем, уточнити план бесіди, а також рівень освіти спеціаліста, який проводить зустріч. Він повинен добре знати свою професію, мати навички спілкування з великою аудиторією. Більш ефективними є не окремі зустрічі, а їхні регулярні цикли, розраховані на поетапне та послідовне ознайомлення учнів із певними групами професій і спеціальностей;

• участь школярів у Днях відкритих дверей у професійних навчальних закладах;

• тематичні, літературно-художні вечори, усні журнали мають пізнавально-виховне значення, оскільки розвивають професійні інтереси учнів і відіграють активізуючу роль.

Форми та методи професійної орієнтації, що посилюють діяльність молоді з підготовки до вибору професії, включають у себе такі:

• індивідуальні завдання, що даються для поглиблення знань з окремих питань із метою підвищення зацікавленості учнів до певних галузей знань, розширення уявлень про можливості використання власних здібностей і нахилів. При цьому шкільний психолог, соціальний педагог або вчитель повинен враховувати особливості інтересів і захоплень учня. У ході організації цієї роботи важливо, щоб учні були переконані в своїй спроможності виконати це завдання, вдосконалити знання та вміння у конкретній галузі;

• професіографічні дослідження допомагають формувати в учнів уміння і навички самостійного підбору інформації про професію та складання її характеристики (професіограми);

• конкурси. Конкурс "Кращий у професії" можна широко використовувати як на уроках, так і в процесі організації позакласної роботи. Їхньою метою є виявлення учнів, які мають нахили та здібності до певної професії. Такі конкурси активізують пізнавальну діяльність школярів на уроках та в позаурочний час, поглиблюють їхні знання, вдосконалюють уміння та навички як загального, так і професійного характеру, розвивають у них професійні інтереси та стимулюють творчий потенціал;

• вечори техніки, тижні художньої творчості тощо;

• підготовка рефератів, альбомів, фотомонтажів про професії сприяє розширенню знань про спеціальності, позаяк учням доводиться самостійно підбирати необхідний матеріал. Викладач повинен допомогти учневі сформулювати тему реферату, скласти план, підказати, де можна знайти літературу з певного питання;

• участь молоді в роботі клубів майбутніх спеціалістів. Діяльність таких угруповань повинна бути організована так, щоб кожна молода людини могла

отримати потрібну їй інформацію, мати можливість спілкуватися зі своїми однодумцями, успішно реалізовувати власні здібності та вміння;

• участь у гуртках за інтересами. Гуртки можуть виконувати три основні завдання:

1) знайомити молодих людей зі спеціальностями визначеного профілю, розвивати їхні здібності й інтереси шляхом поглиблення отриманих раніше знань, умінь, навичок і включення молоді в практичну діяльність;

2) застосовувати сучасні досягнення в галузі науки, техніки, мистецтва, розкривати перспективи наукових досліджень та їхнє значення для суспільства;

3) виявляти потенціальні можливості учнів, звертаючи увагу на їхній фізичний і психічний стан; у випадку необхідності своєчасно переорієнтувати , переключити пізнавальні та професійні інтереси молодих людей для успішного розвитку їхніх здібностей.

Упродовж останніх років накопичено достатньо різноманітний соціально-педагогічний досвід щодо сприяння професійному самовизначенню молоді. Такий вид діяльності характеризується цілеспрямованістю, значною кількістю форм і методів роботи, бажанням залучити до неї зацікавлені організації та установи, охопити різні групи молоді та підлітків. В Україні більшість соціальних служб для молоді розробили та здійснюють спеціальні соціальні програми, реалізація яких сприяє не лише професійному самовизначенню, але й працевлаштуванню та професійній зайнятості молоді. У цьому напрямку соціальні працівники як представники усіх соціальних професій активно співпрацюють із різними установами й організаціями, насамперед із центрами зайнятості населення. Однак, дуже важливою складовою цієї роботи має бути залучення саме учнівської молоді до професійного визначення, оскільки соціальні працівники не підміняють і не дублюють діяльність інших спеціалістів, установ, а шукають і впроваджують специфічні форми та методи роботи з

молоддю та підлітками. Слід також проводити роботу з професійного визначення учнівської молоді, а також здійснювати профілактично-коригувальні заходи щодо молоді, яка втратила або не може знайти роботу. Соціальні працівники мають співпрацювати не лише з центрами зайнятості населення, але й з іншими установами: підприємствами, приватними структурами, навчальними закладами, громадськими організаціями тощо [194, 195, 283]. Також слушним визначається те, щоб працівниками проводилася робота з професійної орієнтації молоді та її інформування про становище на ринку праці. Досвід, набутий унаслідок багаторічної діяльності британських учених, дозволяє стверджувати, що сьогодні в межах такого напряму діяльності найбільш ефективними є такі форми роботи:

• надання групової профконсультаційної допомоги у формі лекцій, зустрічей із представниками різних професій, “круглих столів” із проблем профорієнтації та працевлаштування, семінарів, конференцій;

• проведення індивідуальної профконсультаційної роботи у спеціально створених консультативних пунктах – тестування, анкетування, реалізація тренінгових програм для безробітної молоді;

• проведення профдіагностичної роботи, яка значно полегшується в умовах комп’ютеризації, спрямованої на надання допомоги молоді у ході професійного самовизначення;

• залучення підлітків і молоді до профінформаційних масових заходів – проведення Днів соціального захисту молоді, Днів відкритих дверей, ярмарків вакансій;

• створення та поповнення банку даних про навчальні заклади, фірми з працевлаштування, вакантні робочі місця тощо;

• організація клубних об’єднань, що сприятимуть формуванню у молоді вміння самовизначитися у виборі професії, підвищенню готовності до конкурентоспроможності на ринку праці, оволодінню знаннями з основ психології. Клуби можна поділити на два види: клуби з професійних

інтересів («Молодий підприємець», «Школа молодого юриста») та загальноосвітні клуби з проблем професійного визначення молоді («Пізнай і створи себе», «Молодіжний бізнес-клуб» тощо);

• телефонне інформування, яке надає клієнтам об'єктивну інформацію стосовно наявності вакансій на ринку праці, тактики поведінки при пошуку роботи та бесіди з роботодавцями;

• надання клієнтам інформації про можливість перекваліфікації чи підвищення кваліфікації.

Таким чином, ефективність форм і методів професійної орієнтації залежить від їхнього застосування. Більш ефективними є ті форми та методи, які створюють умови для активного сприйняття, практичного засвоєння та емоційного переживання різного роду інформації (клубні об'єднання, відеолекторії, масові заходи тощо). Недоліком таких методів профорієнтаційної роботи можна вважати їхню довготривалість.

Упродовж останніх років проблеми профорієнтації, працевлаштування та вторинної зайнятості молоді дещо загострилися. Тенденція зростання рівня безробіття змушує до пошуку нових і вдосконалення існуючих форм і методів профорієнтаційного впливу на молодь, сприяння підвищенню рівня її професійної підготовки, налагоджування співробітництва із зацікавленими установами й підприємствами, залучення якомога більшої кількості кваліфікованих спеціалістів до надання допомоги молоді (соціальних педагогів, психологів, профконсультантів, соціологів). Під цим кутом зору важливим є врахування зарубіжного досвіду профорієнтаційної роботи, зокрема, у середніх навчальних закладах Великої Британії. Порівняльний розгляд особливостей профорієнтаційної роботи в середніх школах Великої Британії та України узагальнено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Особливості профорієнтаційної роботи у середніх школах Великої Британії та України

Велика Британія	Україна
1. поетапний характер функціонування всієї системи профорієнтації в інтеграції роботи шкіл, вищих навчальних закладів, Департаменту освіти і науки, Міністерства з питань зайнятості, Королівської інспекції, Комісії з трудових ресурсів, Служби з працевлаштування молоді, Національної консультативної ради з професійної кар'єри та місцевих державних і приватних організацій	1. відсутність чітко структурованої системи профорієнтації, часткове виконання завдань профорієнтаційного спрямування центрами зайнятості, центрами профорієнтаційної роботи, шкільними психологами, вчителями-предметниками, класними керівниками через профінформацію, профпропаганду, профагітацію, професійний відбір
2. перманентний характер профорієнтації, її зв'язок з промисловістю, ринком праці, сільським господарством, забезпечення практичного сільськогосподарського напряму навчального процесу	2. організація роботи окремих підрозділів центрів зайнятості на рівні областей, міст, районів.
3. скоординована робота школи, батьків, підприємств, урядових організацій, вищих навчальних закладів, волонтерських товариств і служб	3. зміцнення зв'язків школи з життям, співпраця з підприємствами, організаціями, установами та вищими навчальними закладами
4. функціонування професіоналізованих / допрофесійних курсів із метою зацікавлення учнів певними професіями в перспективі	4. розробка пакетів науково-методичних, організаційних матеріалів щодо планування та створення профорієнтаційних інформаційних банків
5. функціонування урядової програми з профорієнтації у середніх школах із метою збільшення обізнаності учнів стосовно можливостей досягнення кар'єрних успіхів у майбутньому	5. нова концепція професійної орієнтації у межах профільного навчання в старшій школі
6. професійно-трудова спрямованість навчання у старшій школі	6. педагогічна підтримка професійного самовизначення школярів через профільне навчання у 8-9 класах загальноосвітньої школи (вивчення селективних предметів на диференційованій основі, селективні навчальні курси, факультативи, інформаційна робота, профільна орієнтація, профільні проби)
7. поєднання профорієнтаційної теоретичної інформації та її практичної реалізації	7. зв'язок теоретичних знань із практикою; координація роботи з професійного самовизначення учнів (спостереження за розвитком дитини на певному віковому та соціокультурному онтогенезі)
8. наявність кваліфікаційних стандартів і свідоцтв професійної підготовки (NVQ, GNVQ, BTEC, BTEC-1), складання професійно-орієнтованих іспитів	8. створення і функціонування бюро профорієнтації на підприємствах, міських координаційних рад із профорієнтації
9. професіоналізовані навчальні заклади (технічні середні школи, об'єднані школи з професійними навчальними курсами)	9. технічні середні школи, ПТУ, УПК, СПТУ

10. практична реалізація програм-«сендвічів», універсальних професійних програм («Foundation») у коледжах подальшої освіти	10. пропедевтичний етап профорієнтаційної роботи (молодший шкільний вік) – ознайомлення дітей із найпоширенішими професіями, виховання позитивного ставлення до різних видів трудової діяльності
11. створення і функціонування правлінь і консультативних комітетів із підготовки кадрів у коледжах подальшої освіти	11. пізнавально-пошуковий етап (середній шкільний вік) – формування ціннісних орієнтацій, систематичне ознайомлення з професіями, формування умінь самооцінки, самоаналізу
12. обов'язкова навчальна програма з професійної освіти в технологічних коледжах (у складі професійно орієнтованих курсів і модулів «ASDAN», «CPE» (Certificate of Personal Effectiveness», «College Link Courses», «The Prince's Trust Study Plus», «XL program»)	12. базовий (визначальний) етап (старша школа) – вивчення наукового підґрунтя вибору професії, розвиток індивідуальних професійно важливих якостей, створення умов для випробування можливостей учнів у різних видах трудової діяльності; педагогічна підтримка допрофільної підготовки учнів 8-9 класів (процес спільного з дитиною визначення її інтересів, мети, здібностей до певної професійної діяльності, шляхів подолання певних проблем)
13. реалізація Плану професійної освіти та профорієнтації (Career Education and Guidance, CEG)	13. консультації щодо вибору професії та навчального закладу, професійний відбір для випускників загальноосвітніх навчально-виховних закладів
14. діяльність мережі штатних персональних радників (personal advisers) зі значним обсягом функціональних обов'язків, надання ними об'єктивних консультаційних послуг	14. функціонування кабінетів профорієнтації в школах, УПК, СПТУ та на виробництві
15. організація і проведення багатоаспектної перманентної діагностики учнів старшої школи	15. професійна діагностика учнів: вивчення інтересів, професійних намірів, схильностей і здібностей
16. використання профконсультантами прогресивних форм і методів у профорієнтаційній роботі (ознайомлювальні екскурсії, психологічні тренінги, рольові ігри, індивідуально-групові заняття, письмове тестування, консультації, робота з документацією)	16. практична реалізація професійного відбору (підбору) на основі даних профдіагностики
17. реалізація профорієнтації відповідно до імітаційних програм із застосуванням *неімітаційних* (проблемна лекція, лекція удвох, прес-конференція, евристична бесіда, навчальна дискусія, самостійна робота з літературою) та *імітаційних* (ділова гра, імітаційне моделювання, педагогічна ситуація, інсценування різних видів	17. робота з працевлаштування випускників шкіл, здійсненню їхньої професійної і соціальної адаптації

діяльності, розігрування ролей відповідно до педагогічної ситуації, стажування з виконанням ролі посадової особи) методів навчальної діяльності	
18. колективні, індивідуальні, активні, пасивні форми профорієнтації	18. концептуальна роль класного керівника у профорієнтаційній роботі (спостереження за учнями свого класу, вивчення їхніх індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей і нахилів, тісний контакт із батьками)
19. поширеність методу тестування (індивідуального та групового), домінування методів спостереження та експерименту (для цілеспрямованого вивчення особистості учня, його нахилів та інтересів із метою накопичення даних про рівень готовності учня до професійного самовизначення), популярність методу анкетування (із використанням опитувальників, інтерв'ю з учасниками профорієнтаційного процесу на початкових етапах вивчення професій)	19. використання найбільш ефективних форм профорієнтаційної роботи (екскурсії, зустрічі з фахівцями, колишніми випускниками, вечори, диспути, конференції, класні години, заняття в гуртках, факультативи) з метою вивчення розвитку у школярів професійних інтересів
20. чотириетапні ігрові методи профорієнтації (з метою поступового розкриття і вдосконалення пізнавальних здібностей учнів, закріплення матеріалу профорієнтаційного спрямування, перспективного практичного застосування)	20. використання професіограми окремої професії (для ефективного інформування учнів про особливості певної професії шляхом відповідей на спеціально підібрані запитання); урок, бесіда про професії, різнопланові завдання практичного напряму, олімпіади, тематичні вечори, теоретичні конференції, виставки, усний журнал – основні форми профорієнтаційної роботи
21. профорієнтаційні, коригувальні, підсумкові бесіди, у тому числі й індивідуального характеру	21. закладеність можливостей розкриття науково-професійних основ трудової діяльності, формування практичних навичок у навчальних програмах
22. діалогічний зміст методу профорієнтаційної лекції, текстово-електронне оформлення лекційних матеріалів	22. функціонування факультативних навчальних курсів із метою орієнтування старшокласників на конкретну професію
23. використання сучасних технічних засобів навчання з метою розширення та коригування обсягу навчального-тематичного матеріалу, зацікавлення тематикою та презентованим фактажем	23. проведення екскурсій на підприємства, зустрічей зі спеціалістами за рахунок позакласних годин
24. надання практичних підсумкових рекомендацій спеціаліста стосовно ефективного застосування старшокласниками власного потенціалу у певній сфері, вибору ними майбутньої	24. використання професіографічних карток на уроках для можливого розв'язання профорієнтаційних завдань

професії у контексті існуючих у суспільстві професій	

На основі результатів порівняльного аналізу профорієнтаційної роботи у середніх навчальних закладах у Великій Британії й Україні з орієнтацією молоді на сільськогосподарські професії розглянемо можливості застосування британського досвіду у вітчизняних навчальних закладах.

3.2. Можливості імплементації британського досвіду профорієнтаційної роботи в систему загальної середньої освіти України

Становлення економічно розвинутої держави неможливе без належного рівня освіти, що, у свою чергу, вимагає обов'язкового вивчення досвіду зокрема тих країн, які мають позитивні результати в зазначеній сфері. Характерною рисою сучасного світу є розвиток інтеграційних процесів, які охоплюють різні аспекти життя, в тому числі й освіту. Людство усвідомило, що в час інтенсивного розвитку науки й техніки існує необхідність обміну досвідом, найбільш раціональними, прогресивними ідеями, що в майбутньому призведуть до поліпшення рівня освіти та, відповідно, матеріального добробуту країни. Свідченням цього є освітні реформи, які охопили майже всі розвинені країни Заходу. Наразі в Європі домінує концепція, згідно з якою, використовуючи досвід найбільш ефективних реформ освіти в окремих країнах, можна створити стандартну модель системи освіти й виховання, загальну для всього регіону, при цьому відібравши все лише позитивне й прогресивне [39, 58, 126].

У цьому контексті дедалі більшого значення набуває тенденція посилення соціальної ролі не тільки системи загальної освіти в цілому, а й середньої спеціальної освіти в процесі підготовки висококваліфікованих

спеціалістів для села; вдосконалення змісту, форм, методів і засобів середньої спеціальної освіти.

Для будь-якої країни властиве завдання посилення ефективності та якості професійної освіти, яка повинна мати прогностичний характер і розглядатися як єдина структура в єдності трьох складових – *якості умов*, у яких реалізується навчання (професійний рівень педагогічних кадрів, особливості контингенту учнів; рівень нормативно-правового, матеріально-технічного та фінансового забезпечення освітнього процесу; рівень методичного забезпечення), *якості навчального процесу* (використання засобів і методів навчання і виховання), *система діагностування результатів навчання і виховання*: забезпечення якості занять і виробничого навчання; якість результатів (ступінь наближення освітніх програм до освітніх стандартів і вимог).

З цією метою на основі вивчення особливостей профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії та порівняльного аналізу з аналогічною роботою в Україні пропонуємо модель профорієнтаційної роботи в середніх загальноосвітніх школах з орієнтацією молоді на сільськогосподарські професії (рис. 3.1.)

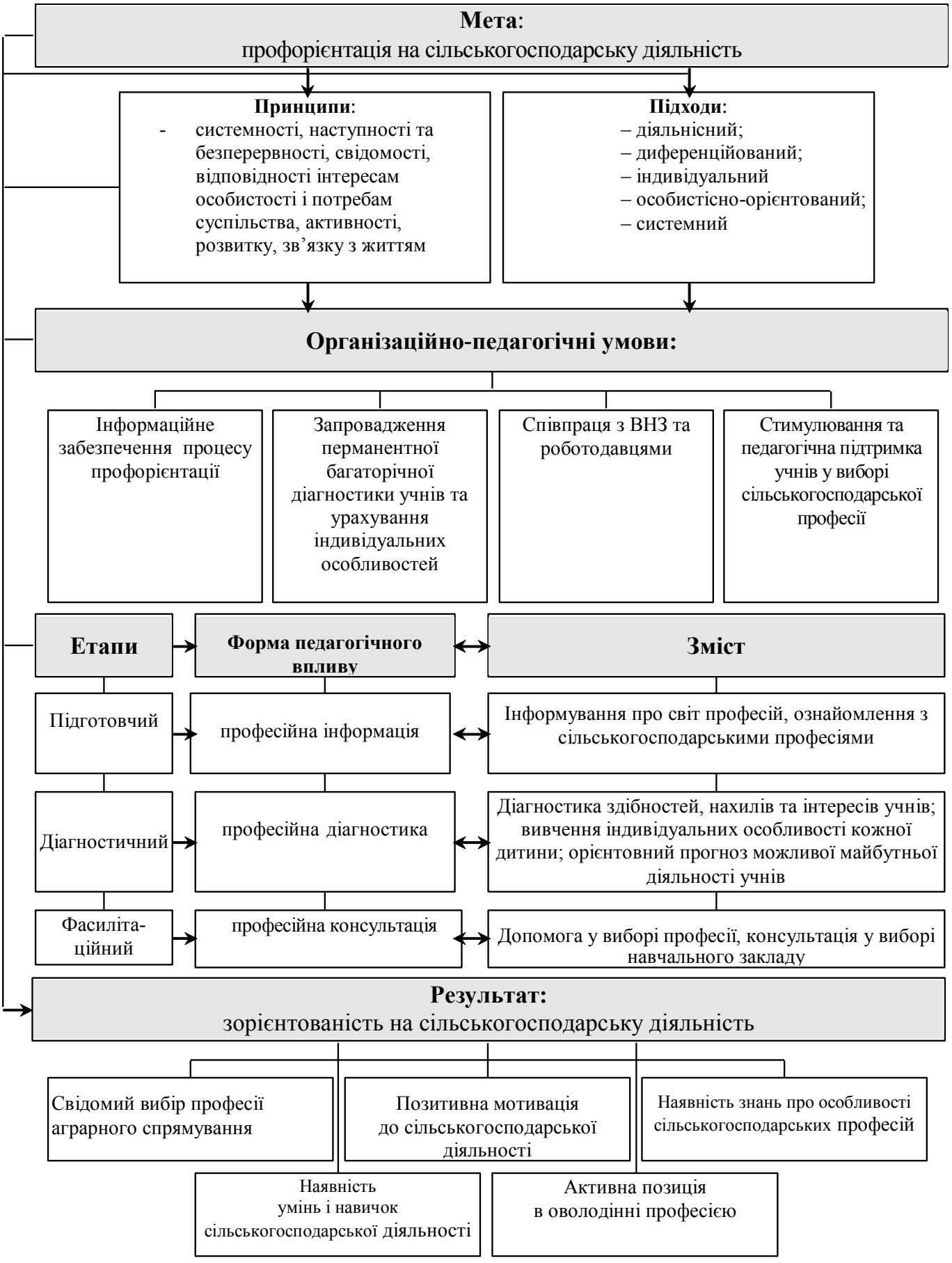
Мета:
профорієнтація на сільськогосподарську діяльність
Принципи:
- системності, наступності та безперервності, свідомості, відповідності інтересам особистості і потребам суспільства, активності, розвитку, зв'язку з життям
Підходи:
– діяльнісний;
– диференційований;
– індивідуальний
– особистісно-орієнтований;
– системний
Організаційно-педагогічні умови:
Інформаційне забезпечення процесу профорієнтації
Запровадження перманентної багаторічної діагностики учнів та урахування індивідуальних особливостей
Співпраця з ВНЗ та роботодавцями
Стимулювання та педагогічна підтримка учнів у виборі сільськогосподарської професії
Етапи
Форма педагогічного впливу
Зміст
Підготовчий
професійна інформація
Інформування про світ професій, ознайомлення з сільськогосподарськими професіями
Діагностичний
професійна діагностика
Діагностика здібностей, нахилів та інтересів учнів; вивчення індивідуальних особливості кожної дитини; орієнтовний прогноз можливої майбутньої діяльності учнів
Фасиліта-ційний
професійна консультація
Допомога у виборі професії, консультація у виборі навчального закладу
Результат:
зорієнтованість на сільськогосподарську діяльність
Свідомий вибір професії аграрного спрямування
Позитивна мотивація до сільськогосподарської діяльності
Наявність знань про особливості сільськогосподарських професій
Наявність умінь і навичок сільськогосподарської діяльності
Активна позиція в оволодінні професією

Рис. 3.2. Модель профорієнтаційної роботи в середніх загальноосвітніх школах з орієнтацією молоді на сільськогосподарські професії

Розглянемо можливості реалізації пропонованої моделі з урахуванням реалій існуючої системи профорієнтаційної роботи, яка дає змогу навчатися багатьом учням одночасно, проте існує невизначеність між отриманими трудовими навичками й потребами різних сільськогосподарських установ. Навчання для ринку праці напряму зорієнтоване на задоволення існуючих потреб роботодавців, що збільшує його ефективність. Залучення роботодавців до профорієнтаційної роботи і професійного навчання молоді у Великій Британії, як і в інших країнах-членах ЄС, дозволяє досягти узгодження потреби, структури професій і коригування змісту праці з урахуванням потреб економіки, що розвивається.

Необхідність проведення профорієнтаційної роботи в нашій країні з урахуванням позитивного британського досвіду зумовлена зміною стану та тенденцій розвитку національної економіки в цілому і ринку праці зокрема, суспільної свідомості щодо сприйняття та вирішення проблем праці і зайнятості, переходом від подолання наслідків безробіття до його профілактики. Вимогою часу є забезпечення ефективнішого залучення роботодавців і громадськості до управління системою професійної орієнтації учнівської молоді.

Профорієнтаційна робота в загальноосвітніх школах зводиться, в основному, до предметно-навчальної орієнтації. Її здійснюють учителі-предметники та класні керівники, а координацію – завідуючі методичними кабінетами, проте ця робота в більшості шкіл провадиться формально.

Розширення диференціації навчання, мережі шкіл і класів із поглибленим вивченням предметів, формування мережі навчальних закладів нового типу (ліцеїв, гімназій, коледжів) і навчально-виховних комплексів (НВК) створюють умови для розвитку професійних інтересів і здібностей учнів. Однак при комплектуванні класів із поглибленим вивченням

дисциплін, профільним навчанням недостатньо враховуються індивідуальні особливості учнів, їхній відбір проводиться без належного психологічного обґрунтування. У школах, міжшкільних навчально-виробничих комбінатах останнім часом панує тенденція згортання навчально-виробничої бази трудового, професійного навчання та професійної орієнтації. Підприємства зменшують свою допомогу навчальним закладам у її створенні.

У системі професійної освіти здійснюється перехід від практики профагітації до конкурсного відбору учнів. Спільна робота з професійної орієнтації, яку повинні проводити соціальні служби для молоді, середні, професійні та вищі навчальні заклади й відповідні підрозділи державної служби зайнятості, як це здійснюється у Великій Британії, не відповідає сучасним вимогам і не регламентується відповідними документами. Незначна кількість центрів професійної орієнтації і ПКП мають у своєму розпорядженні певні інформаційно-методичні та матеріально-технічні засоби, проте їхня кількість і діагностичні можливості на сьогодні є недостатніми та такими, що потребують методичної та процедурної уніфікації. Профорієнтаційні підрозділи не забезпечені необхідними виробничими приміщеннями, що ускладнює проведення профконсультування та профдіагностичних обстежень у повному обсязі. Існують також певні труднощі у доборі спеціалістів із відповідною базовою освітою і практичним досвідом роботи. Усе це істотно звужує профорієнтаційну роботу з учнівською молоддю.

До штату шкіл, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, позашкільних, професійних і вищих навчальних закладів слід було б увести посади профконсультантів. У апараті Міносвіти, відділах (центрах) соціально-психологічної служби на місцях доречно було б виділити працівників, відповідальних за профорієнтаційну роботу з молоддю, яка навчається.

Актуальним є питання щодо включення системи професійної орієнтації як невід'ємної складової до господарського механізму ринкової економіки; формування її відповідного кадрового забезпечення за рахунок підвищення рівня підготовки психологів-профконсультантів, психофізіологів, соціологів тощо. Щоб забезпечити матеріально-технічну базу профорієнтаційної роботи, передусім слід було б виділити відповідні виробничі приміщення згідно з діючими нормами для центрів профорієнтації та інших профорієнтаційних підрозділів, обладнати їх електронно-обчислювальною, аудіо-, відео- та розмножувальною технікою, приладами, засобами зв'язку, транспортом, поліграфічною базою відповідно до напрямів діяльності. Окрім того, потребує вдосконалення наукове й науково-методичне забезпечення професійної орієнтації молоді.

Наразі, коли відбувається зміна ціннісних орієнтирів у суспільстві, реформування аграрного сектору, необхідність профорієнтації і оновлення звичної системи трудового навчання учнів загальноосвітніх шкіл є очевидною. Постає дуже актуальне питання щодо розробки програм профорієнтації із сільськогосподарського напряму. Труднощі матеріального забезпечення шкільних майстерень призводять до відмови шкіл від трудового навчання у старших класах. Більшість середніх загальноосвітніх шкіл готує учнів лише до вступу у вищі навчальні заклади. Щоб вирішити матеріальну потребу шкільних майстерень, особливо у сільській місцевості, необхідно створювати міні-підприємства, які б спеціалізувалися на виробленні певної сільськогосподарської продукції, де учні могли б практично застосувати свої теоретичні знання [28, 99].

Зміст будь-якого сільськогосподарського профілю суміщає знання багатьох загальноосвітніх предметів, які розкривають і доповнюють його зміст. Вивчення профілю дасть життєво необхідні знання, уміння і навички для ведення певного напрямку сільського господарства (рослинництва, тваринництва, бджільництва, рибництва), забезпечить умови для подальшої

професійної освіти, сприятиме виробленню в учнів самостійної творчої діяльності, виховуватиме любов до природи. У свою чергу, реалізація змісту програми забезпечить розв'язання таких завдань: формування в учнів агрономічного чи зоотехнічного світогляду, закріплення знань про біологію у практичній площині на базі законів і закономірностей розвитку природи, суспільства й науки; ознайомлення та залучення учнів до різних видів діяльності, набуття ними необхідних для цього знань і вмінь; формування в учнів культури праці, навичок раціонального ведення господарства, відповідальності за результати власної діяльності; виховання любові до оточуючого середовища, готовності до поглибленої професійної освіти, конкурентної боротьби на ринку праці, потреби ініціативного включення у підприємницьку діяльність; створення умов для реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання, виховання та розвитку особистості [79, 178].

На процес формування професійного самовизначення учнів впливає вся освітня система школи. Для успішної реалізації цього процесу повинна бути налагоджена система профорієнтаційної роботи у єдності мети, змісту, принципів, організаційних форм, методів і засобів. Вона допомагатиме учневі вивчати світ професій та особистісні якості, що забезпечать такий вибір професії, сфери діяльності, навчального закладу, який відповідав би інтересам і здібностям, стану здоров'я, фізичним даним індивіда та водночас відповідав потребам ринку праці. У сьогоденні, на жаль, більшість шкіл не ставить перед собою профорієнтаційних завдань, тому вибір професії учнями зазвичай відбувається під впливом набору випадкових факторів, які в подальшому призводять до розчарувань через неправильно обрану професію.

Роль практичної профорієнтації у нашій країні набуває особливої актуальності і значущості. Населення все більше потребує таких послуг, і таке явище пояснюється низкою факторів. По-перше, світ професій став більше диференційованим, кількість ВНЗ і напрямів роботи збільшилася у

багато разів. Тому для багатьох людей робити професійний вибір складніше, відповідно актуальність допомоги в цьому зросла. По-друге, люди відчувають більшу потребу в послугах профорієнтації. Вони розуміють необхідність її проходження у молодому й дорослому віці, усвідомлюючи важливість цього етапу для професійного самовизначення. Профорієнтацію школярів частіше ініціюють батьки, яких хвилює питання здобуття їхньою дитиною вищої освіти. Самим дорослим такі послуги переважно необхідні для вирішення питань із професійних проблем, перепрофілювання, здобуття нової освіти, а також із приводу кар'єрного консультування. У будь-якому випадку від фахівця-консультанта, що займається практичною профорієнтацією, потрібні значні знання і зусилля для отримання головного результату – досягнення клієнтом успіху й задоволеності від власного професійного життя. Консультант повинен добре орієнтуватися на ринку праці, у мережі ВНЗ та інших навчальних закладах, володіти навичками консультування і добре знати використовуваний в окремій ситуації метод профорієнтації. Проте й цього буває недостатньо – у різних ситуаціях буває особливо важливо підібрати такий підхід, який у перспективі дасть найбільш оптимальний результат. Вибір підходу залежить від запиту клієнта, ситуації профорієнтації, кількості людей тощо.

Вважаємо за доцільне наголосити на чотирьох найбільш актуальних на сьогодні підходах до здійснення профорієнтації, комплекс яких спостерігаємо в британських середніх навчальних закладах, що доцільно було б застосувати і у вітчизняних школах: інформаційний, діагностико-консультаційний, активізувальний.

Метою інформаційного підходу є забезпечення клієнта різноманітною достовірною інформацією про сучасні професії, навчальні заклади й організації, що надають робочі місця, про ринок праці, планування своєї кар'єри. Таку інформацію можна отримати на освітніх виставках, Днях відкритих дверей, ярмарках вакансій, зустрічах із фахівцями, представниками

різних ВНЗ і організацій, презентаціях, семінарах, присвячених тематиці профорієнтації, з довідників, відеоматеріалів, сайтів, які містять інформацію про навчальні заклади, характеристик професій, корисних статтей, рейтингів ВНЗ і спеціальностей, оглядів ринку праці, інтернет-форумів, пошукових систем в інтернеті – «банків вакансій» для претендентів і роботодавців.

У сучасному інформаційно-технологічному суспільстві не існує проблеми нестачі необхідної інформації. Бурхливо розвивається інтернет-мережа – велике й постійно оновлюване джерело відомостей про все, включаючи професії, ВНЗ й організації-роботодавці. У людини, яка обирає професію або місце роботи, є все для самостійного пошуку інформації, головне – це вміння шукати й чітко розуміти власну потребу.

Метою діагностико-консультаційного підходу є встановлення відповідності потенціалу клієнта певному виду діяльності шляхом зіставлення відповідних особливостей клієнта і вимог до професій. Такий підхід реалізується шляхом проведення спеціалістами інтерв'ю-співбесід і анкетувань, консультувань з профорієнтації, психологічного тестування з метою оцінення потенціалу обстежуваних та їхніх професійно важливих якостей (компетенцій).

Діагностико-консультаційний підхід застосовується у профорієнтації для вибору профільного навчання, освітнього закладу, професії, сфери діяльності, кар'єрного консультування, для атестації співробітників, формування команди, дослідження рівня задоволеності персоналу тощо. У ході комп'ютерної діагностики максимальна результативність цього методу досягається завдяки індивідуальній консультації психолога за результатами тестування.

Метою розвивального підходу є формування різних знань, умінь і навичок, необхідних для оволодіння окремою професією та успішного працевлаштування. Наприклад, тренінги й майстер-класи розвивають окремі компетенції, необхідні для успішного опанування професією; для оптимізації

навчання школярів використовуються ділові ігри, що дозволяють «приміряти» на себе різні професійні ролі, відтворити ситуацію трудових стосунків і вирішення специфічних завдань у групі; психотехнічні вправи, що розвивають навички саморегуляції (автори – Н. Дзен, Ю. Пахомов та ін.), комп'ютерні програми ("Інтелект-тренажер"), навчальні консультації, що формують навички ефективного пошуку роботи, складання резюме, самопрезентації і адаптивної поведінки на сучасному ринку праці. Розвивальний підхід є особливо актуальним для підлітків, оскільки їм допомагає здолати невпевненість у собі, почуття невизначеності, розібратися у своєму внутрішньому світі.

До таких форм розвивальних методів відносяться тренінги особистісного зростання, тренінги підвищення навчальної і трудової мотивації, тренінги профорієнтації. Також актуальними у будь-якому віці є і комп'ютерні програми, що покращують різні здібності і психічні функції, і психотехнічні вправи, що формують навички саморегуляції. Ефективність розвивальних методів перевіряється шляхом зіставлення результатів тестування проблемних чинників до і після їхнього застосування.

Метою активізувального підходу є формування внутрішньої готовності до самостійної та усвідомленої побудови власного професійного й життєвого шляху. Зазначений підхід, який використовувався професором Н. С. Пряжниковим, є досить популярним серед шкільних психологів, хоча розрахований на різні вікові категорії клієнтів.

Основна особливість цього підходу полягає в тому, щоб шляхом використання елементів гри, нестандартних запитань і провокацій викликати в клієнта інтерес до проблематики професійного самовизначення, по-новому поглянути на звичні явища, змусити замислитися про себе, про явні й приховані особливості професій, про життєві цінності та їхній зв'язок із передбачуваним шляхом професійного розвитку. Такі роздуми й відкриття дозволяють більше усвідомлено робити вибір майбутньої професії,

використовуючи, наприклад, активізувальні опитувальники («Будь готовий!», «За і проти» тощо), активізувальні карткові ігри («Професьянс», «Хто? Що? Де?», «Людина-доля» тощо), активізувальні настільні ігри («Або-або», «Бізнес-сміття» тощо), системи ухвалення рішень («Схема альтернативного вибору» тощо). До активізувально-розвивальних підходів також відноситься проходження практики, стажування, коли людина може спробувати себе в декількох галузях і обрати найбільш прийнятну для себе. Цей прийом використовується у багатьох західних навчальних закладах і компаніях при стажуванні молодих фахівців.

Таким чином, усі напрями мають бути системно представлені в комплексі послуг профорієнтації, інакше існує небезпека, що вибір буде зроблений недостатньо усвідомлено або не буде зроблений узагалі. Якщо людину, яка ще не навчилася виділяти значимі для себе критерії, забезпечити детальною інформацією про всі ВНЗ її міста, існує висока вірогідність того, що такий обсяг відомостей лише більше заплутає її, більше зашкодить, ніж допоможе. Кажучи іншими словами, ми повинні також навчити молодь користуватися цією інформацією та приймати на її основі адекватні рішення. Тому це неможливо зробити без достатнього рівня саморозуміння, навичок аналізу складних ситуацій із великою кількістю варіантів і чинників вибору.

В ідеалі допомога з профорієнтації має бути системною, багаторівневою, доступною впродовж усього періоду професійного розвитку. Починати роботу профорієнтації потрібно вже в молодшій і середній школі, як це робиться у навчальних закладах Великої Британії. Тут найбільш доречними виявляються ігрові активізувальні підходи. У цьому віці проблема вибору майбутньої професії ще не постає так гостро, але вже потрібно пробуджувати інтерес школярів до праці. Для цього профконсультанти й викладачі можуть знайомити дітей зі світом професій: показувати тематичні відеофільми, запрошувати фахівців із різних галузей діяльності, давати учням змогу спробувати себе в різних видах трудвової діяльності. Окрім

того, необхідним є приділення уваги спеціалістів до початкового виявлення інтересів і здібностей школярів за допомогою тестів і активізувальних профорієнтаційних ігор. Результати методик профорієнтацій можна фіксувати у спеціальних особистих теках учнів із можливістю їхнього поповнення новими даними й аналізу в старших класах і по закінченню ними школи, наприклад, при вступі до вузу і працевлаштуванні.

Після 9-го класу школярі переходять на навчання до профільних класів або здобувають подальшу освіту у спеціалізованих професійних коледжах. Тут важливо заздалегідь визначити, який наступний напрям навчання їм краще вибрати і чому. Для цього старшокласникам вже потрібно вміти будувати життєві плани, зіставляти власні здібності, особисті особливості, інтереси й цінності з майбутньою професією. Іншими словами, до цього віку підліток уже повинен навчитися приймати рішення самостійно і зважено. Допомогти тут можуть активізувальні методи, що формують ціннісно-смислові аспекти самовизначення, і тестування профорієнтації, що дає змогу визначити схильність учня до певного профілю навчання.

У старших класах основне завдання школяра – визначитися з вибором ВНЗ. Для цього потрібна конкретна інформація про навчальні заклади, Дні відкритих дверей, підготовчі курси. Структура мотивації, особи й інтелекту до цього віку стає більш стійкою, тут корисним виявляється комплексне тестування профорієнтації, що дозволяє підібрати оптимальні вподобанням старшокласникові професії, а на консультації з психологом він зможе з'ясувати, в яких ВНЗ йому краще опанувати обрану спеціальність. Припустимо, відповідність індивідуальних особливостей професії встановлена, але, окрім цього, важливим є і смисловий аспект вибору: «Для чого я здобуваю цю освіту?», «Чи дозволить навчання і майбутня професія реалізувати мої цінності?», «Що я робитиму після закінчення ВНЗ?». Тут знову ефективно допомагають активізувальні методи. За допомогою профконсультанта старшокласник може побудувати особисту життєву

перспективу, скласти ланцюжки можливих виборів і виділити з них найбільш оптимальні, за допомогою спеціальних таблиць зіставити найбільш значимі чинники й варіанти виборів. У процесі цієї роботи він може усвідомити перешкоди, що заважають йому на шляху до досягнення своєї мети. Це можуть бути труднощі в навчанні з окремих предметів, невміння сконцентруватися, невпевненість у собі, страх перед іспитами тощо. У цьому випадку незамінними виявляться розвивальні тренінги й навчальні курси [295].

Для студентів і випускників ВНЗ, для молодих фахівців стають актуальними питання про вибір конкретної організації, у якій можна буде практично реалізувати свій потенціал і задовольнити потреби у творчості, спілкуванні, матеріальній забезпеченості й стабільності тощо. Багато студентів слабко уявляють сферу власної майбутньої професійної діяльності, у чому специфіка роботи у вітчизняних і зарубіжних, великих і невеликих, державних і комерційних організаціях. Інформацію про це можна отримати з Інтернету та з інших засобів масової інформації на сайтах компаній-роботодавців, на форумах і в тематичних мережевих блогах і співтовариствах.

Зважаючи на те, що протягом тривалого часу ключовим елементом профорієнтаційної роботи в Україні було державне управління процесом підготовки учня до вибору професії, то особистість учня в цьому процесі відходила на задній план. Таким чином, необхідно розроблювати нову систему професійної орієнтації, яка б знайшла широке визнання у наукових колах, у навчальній роботі середніх, вищих навчальних закладів педагогічної освіти та в практиці профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю. Професійна орієнтація повинна визначатися як науково-практична система підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення, а в подальшому – вільним, самостійним прийняттям рішення щодо конкретного вибору професії або напрямку професійної освіти. Особистість учня повинна

бути в центрі професійної орієнтації, використовуючи її засоби для підготовки до власного самостійного професійного самовизначення. Суспільство, в свою чергу, має сприяти пошуковій діяльності особистості, як це здійснюється, наприклад, в освітній системі Великої Британії, а не обмежувати цю діяльність вирішенням замовного завдання.

Отже, професійна орієнтація повинна бути включена до цілісної системи шкільної навчально-виховної роботи з учнівською молоддю. Головною метою школи є підготовка молодої людини до виходу в самостійне життя після закінченя школи. Структурна побудова професійної орієнтації випливає з методологічних підходів до цілей і змісту профорієнтаційної роботи.

Оскільки об'єктом діяльності профорієнтації є процес соціально-професійного самовизначення людини, важливо, в першу чергу, сформулювати групу принципів, якими керуються дівчата і юнаки, вибираючи собі професію і місце в соціальній структурі суспільства. Принцип свідомості у виборі професії виражається в прагненні задовольнити своїм вибором не лише особисті потреби в трудовій діяльності, але й принести якомога більше користі суспільству, усвідомивши необхідність вибору саме тих професій, які наразі найбільше потрібні народному господарству, наприклад, сільськогосподарських.

Принцип відповідності вибраної професії інтересам, здібностям особистості та водночас потребам усього суспільства (району, регіону) в кадрах необхідних професій виражає зв'язок особистого та громадського аспектів вибору професії. Порушення принципу відповідності потреб особи й суспільства призводить до незбалансованості в професійній структурі кадрів.

Принцип активності у виборі професії характеризує тип діяльності особи в процесі професійного самовизначення. Професію потрібно активно шукати самому. У цьому велику роль покликана зіграти практична проба сил учнів у процесі трудової і професійної підготовки, поради батьків та їхній

професійний досвід, пошук і читання літератури з професії, участь у роботі гуртків технічної творчості, робота під час практики тощо [68].

Принцип розвитку відображає ідею вибору такої професії, яка давала б особі змогу підвищення кваліфікації, збільшення заробітку відповідно до зростання досвіду та професійної майстерності, можливості брати активну участь у громадській роботі, задовольняти культурні потреби особистості, потребу в житлі, відпочинку тощо.

У профорієнтації доцільно також застосувати групу специфічних принципів, тісно пов'язаних із загальнопедагогічними:

– зв'язок профорієнтації з життям, працею;

– зв'язок профорієнтації з трудовою підготовкою школярів – принцип, що передбачає належну організацію трудового виховання і навчання, політехнічної освіти за умови ефективного використання суспільно-корисної, продуктивної праці в ході організації технічної творчості учнів. Без консолідації з трудовою підготовкою профорієнтація набуває рис абстрактності, відірваності від практичного життя, загальних завдань трудового й професійного становлення особистості;

– систематичність і поступовість у профорієнтації забезпечується роботою з профорієнтації з І по XI класи;

– взаємозв'язок школи, сім'ї, базового підприємства, середніх професійних навчальних закладів і громадськості в профорієнтації учнів передбачає тісний контакт у роботі з надання молодим людям допомоги при виборі ними професії;

– виховний характер профорієнтації полягає в необхідності здійснення профорієнтаційної роботи відповідно до завдань формування гармонійної особистості в єдності ідейно-політичного, трудового, економічного, морального, естетичного, правового й фізичного виховання особистості;

– диференційований та індивідуальний підходи до учнів залежно від віку і рівня сформованості їхніх професійних інтересів. Диференціація учнів

за групами дає змогу точніше визначати також і засоби дії, що можут бути ефективні в одній групі й водночас неефективні в іншій. Диференціація створює також умови для реалізації індивідуального оптимального поєднання масових, групових та індивідуальних форм роботи профорієнтації з учнями та їхніми батьками, що зумовлює необхідність використання різних форм, відходу від використання традиційних масових форм, посилення уваги до збалансованого поєднання усіх форм роботи;

– відповідність змісту, форм і методів роботи профорієнтації потребам професійного розвитку особистості й водночас потребам конкретного району (міста, регіону) в кадрах певних професій необхідного кваліфікаційного рівня.

Методологічне забезпечення професійної орієнтації потріно розробити таким чином, щоб основні положення, структура й методи дослідження наукових проблем професійного самовизначення, вдосконалення практичних методів впливу на молодь слугували особистості та суспільству в цілому у питаннях вибору професії з метою оптимізації загальних інтересів із даного питання [320].

До основних положень, що здійснюють істотний вплив на постановку всієї роботи профорієнтації, належить і ідея організації роботи профорієнтації, базованої на діагностичному дослідженні особистості, ретельному обліку даних про її інтереси та здібності, необхідні для адекватного вибору професії. Особливу увагу на цьому етапі потрібно приділити тестуванню. Безсумнівно, зрозуміло, що і діагностика, і виховання – однаково важливі й органічно пов'язані напрями практичної роботи з профорієнтації учнів [25, 310].

Заслуговує на увагу також ідея диференційованого підходу щодо проведення профорієнтаційної роботи з учнями. Вона передбачає попередню класифікацію учнів за групами залежно від їхніх життєвих і професійних планів і відповідну виховну роботу в цих групах.

Основні напрями реформування загальноосвітньої та професійної школи передбачають поліпшення професійної орієнтації школярів. Тому курс, спрямований на істотне збагачення соціальних і економічних функцій загальноосвітньої школи, викликає необхідність системної організації профорієнтаційної роботи. Упродовж відносно нетривалого періоду часу належить розробити таку систему профорієнтації, яка б більшою мірою задовольняла потреби суспільства [288].

Пропонуючи модель профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах з орієнтацією молоді на сільськогосподарські професії, ми виходили з таких положень:

1. Профорієнтація є системною діяльністю, що включає в себе цільові установки, завдання, принципи, форми, методи, критерії ефективності, рівні, напрями, аспекти та інші системо- і структуротворчі елементи.

2. Система профорієнтації школярів є підсистемою загальної системи їхньої трудової і професійної підготовки.

3. Система професійної орієнтації є частиною загальноосвітньої системи.

4. Профорієнтація відноситься до соціальних систем, які функціонують у суспільстві, вона заторкує різні проблеми, у тому числі й пов'язані з розвитком людського чинника у громадському виробництві.

5. На ефективність профорієнтації впливає безліч об'єктивних і суб'єктивних чинників. Тому можна стверджувати, що система профорієнтації школярів – це організована, керована діяльність різних державних і громадських організацій, підприємств, установ, школи та сім'ї, спрямована на вдосконалення процесу професійного і соціального самовизначення школярів в інтересах особи й суспільства загалом.

Спільна мета системи роботи профорієнтації – підготовка учнів до обгрунтованого вибору професії, що задовольняє як особисті інтереси, так і громадські потреби. Ця мета повністю відповідає спільній меті трудової

підготовки школярів і реалізується у процесі цієї підготовки. До змісту системи профорієнтаційної роботи в школах слід включити такі основні компоненти: цілі і завдання, основні напрями, а також форми й методи роботи профорієнтації з учнями.

При незмінній спільній меті конкретні цілі і завдання роботи кожної школи залежать від потреб кадрів у певних професіях, рівня їхньої актуальності, можливостей і умов конкретного регіону чи міста. Ефективна реалізація поставлених цілей і завдань значною мірою залежить і від якості роботи за кожним із напрямків.

Виходячи з вищезазначеного, у систему роботи з профорієнтації шкіл слід включити діяльність у таких напрямах:

1. Професійна просвіта, що включає профінформацію, профпропаганду та профагітацію. Інформування про світ професій ставить за мету ознайомлення учнів із найбільш актуальними для суспільства професіями на даний момент і в найближчі 20-30 років, а також із практичними можливостями й перевагами в опануванні конкретною професією.

2. Професійна пропаганда здійснюється у загальному контексті пропаганди, що розглядається як особливий вид соціальної діяльності, основною функцією якої є поширення знань, ідей, художніх цінностей та іншої інформації з метою формування певних поглядів, уявлень та емоційних станів і, як наслідок, – впливу на поведінку людей. Характерними рисами професійної пропаганди є цілеспрямованість, диференційованість, планомірність, масовість, різноманітність форм і методів.

3. Професійна агітація спрямована активно впливати на вибір школярами професій, потрібних базовому підприємству, району, місту тощо.

4. Попередня професійна діагностика передбачає виявлення інтересів і здібностей особистості до певної професії. Для цього використовуються анкетні, апаратурні й тестові методи різних наук.

5. Професійна консультація націлена переважно на надання індивідуальної допомоги фахівців-профкконсультантів у процесі вибору школярами професії. Профконсультацією мають бути охоплені всі учні та їхні батьки.

6. Протягом професійного відбору (підбору) ставиться мета вибору спеціалістами тих осіб, які найбільш вірогідно зможуть успішно опанувати певну професію і виконувати пов'язані з нею трудові обов'язки [321].

Соціально-професійна адаптація повинна здійснюється у навчальних майстернях, трудових об'єднаннях школярів тощо. Виробнича практика у старших класах, яка проводиться безпосередньо на базовому підприємстві, значною мірою сприяє процесу соціально-професійної адаптації старшокласників.

Професійне виховання ставить за мету формувати в учнів почуття обов'язку, відповідальності, професійної честі й гідності в ході оволодіння обраною професією.

Кожен із перелічених вище напрямів роботи є хоча й пов'язаним з іншим, але все-таки становить собою досить самостійну галузь професійної діяльності. Ефективність розподілу учнів за профілями навчання зростає там, де є можливість вибору тієї професії, що їх цікавить.

У роботі за різними напрямами визначилося коло форм і методів роботи профорієнтації – розповіді про професії, бесіди, екскурсії на підприємства, організація клубів за інтересами, гуртків технічної творчості та сільськогосподарського досвіду, анкетування, використання тестів (зокрема для діагностики професійних здібностей), написання учнями рефератів, проведення з ними різних ігор тощо.

До числа найбільш важливих проблем слід віднести й питання визначення критеріїв ефективності профорієнтації. Наразі ефективність роботи профорієнтації шкіл можна визначити показником кількості учнів (у відсотках), які вибрали певні професії і працюють за ними. Однак варто

враховувати й інші показники, позаяк отримати запланований відсоток учнів, які вступають на навчання до аграрних навчальних закладів і працюють на сільськогосподарських підприємствах, можна різними способами, в тому числі й не завжди виправданими з педагогічної точки зору. І якщо цей показник (відсоток) стає головною метою і самоціллю профорієнтації, притому без серйозної діагностичної і виховної роботи з учнями, то вся ця робота має певні відхилення, що заважають, у першу чергу, самій профорієнтації, позбавляють довіри до неї учнів та їхніх батьків. Досягнення поставленої мети можливе і виправдане лише при активній роботі з молоддю, при виявленні її реальних інтересів і здібностей, формуванні переконаності в правильному виборі професії, що відповідає як їхнім особистим здібностям, так і потребам міста, району, села, в якому вони живуть, суспільства в цілому.

Ось чому з педагогічної точки зору ефективність вибору професії означає рівень відповідності індивідуального вибору професії рекомендаціям педагога чи педагогічного колективу. При цьому передбачається, що педагогічні рекомендації базуються як на особистих, так і громадських потребах. Відповідно, чим більше учнів обирають рекомендовані їм професії, тим вища дієвість роботи педагогів школи з профорієнтації.

Успішність вибору професії означає також оптимальне узгодження громадських потреб у сфері праці з планами професійного й особистісного розвитку учнів. Тому чим більше професійний вибір відповідає структурі потрібних у сучасному суспільстві професій, тим успішніше здійснювалася робота з профорієнтації. Таким чином, рівень збалансованості потреб у кадрах і реального вибору слугує одним із найбільш важливих критеріїв ефективності профорієнтації.

Якщо учні заздалегідь планували й погоджували свої плани життєвого і професійного самовизначення, то відсоток школярів, які реалізували свої ідеї, визначається із показників ефективності профорієнтації за умови, що

намічені раніше плани відповідають потребам регіону, країни в кадрах певних професій і необхідного рівня кваліфікації [27].

Відомо, що правильний вибір професії позитивно впливає як на продуктивність, так і на якість праці. Отже, трудові досягнення випускників навчальних закладів, які працюють на підприємствах, є ще одним важливим критерієм успішності вибору професії.

Зазначимо, що головним критерієм ефективності роботи з профорієнтації слугує рівень збалансованості кількості учнів, що приходять на роботу, на навчання у коледжі та ВНЗ за професіями, актуальними потребам міста, району, регіону, суспільства в цілому.

Основні соціальні інститути, які можуть брати участь у роботі профорієнтаційного напряму, – сім'я, школа, підприємства, фірми, організації, правоохоронні організації, медичні установи, релігійні організації, армія, громадські організації, органи влади, психолого-педагогічні центри, служби зайнятості тощо.

Важливим компонентом системи професійної орієнтації учнів має бути професійна просвіта – повідомлення школярам відомостей про різні професії, їхнє призначення для сільського господарства, потреба в кадрах, умови праці, вимоги, що пред'являються професією до психофізіологічних якостей особистості, способи й шляхи їхнього отримання, оплата праці. Окрім того, учні повинні знати такі основні загальнотрудові і загальновиробничі поняття, як культура праці, трудова дисципліна, принципи планування, структура підприємства, оплата за єдиним нарядом, оплата праці в сільському господарстві за кінцевим результатом тощо. Потрібно ознайомлювати учнів із сучасними професіями, інформувати їх про потреби сільського господарства в кадрах, що відповідають основним напрямам реформування загальноосвітньої і професійної школи. Знання про професії учні отримують не лише в школі. Джерелами знань із цього питання можуть бути засоби масової інформації, родичі, знайомі тощо, при цьому відомості про зміст

професій та їхня значущість іноді можуть бути дуже перекручені, внаслідок чого можливе створення картини невиправданої привабливості професій одного напряму та недоброзичливе ставлення до професій іншого.

У зв'язку з цим перед школою, як і перед суспільством загалом, постає досить складне завдання – виправити те, що йде врозріз із потребами сільського господарства й суспільства стосовно деяких професій, і сформувати нове. Вирішити таке завдання покликана та частина профорієнтації, яку називають профпропагандою. Проте всю роботу з профорієнтації у жодному випадку не можна зводити суто до пропаганди професій.

Планувати роботу щодо професійної просвіти у школі, зокрема з профпропаганди й подальшої профагітації, слід відповідно до попередньої профдіагностики. Тільки на основі такого підходу можна проводити відповідну роботу зі школярами, спрямовану на формування свідомого ставлення до вибору професії. Питанням професійної просвіти можна присвятити спеціальні профінформаційні уроки. На них слід розповідати учням про структуру сільського господарства, про вимоги, що пред'являються професією до особи, подавати ті відомості, які націлюють школярів на проблему правильного вибору професії. Відомості про конкретну професію учні можуть отримувати при вивченні кожного навчального предмету. Проведення професійної просвіти не порушує логіки викладу матеріалу, що вивчається, а є конкретним вираженням дидактичного принципу зв'язку навчання з життям.

Виходячи з того, що профпросвіта – процес активний, слід більше спиратися на такі методи роботи, які вимагають безпосередньої участі школярів у самому процесі отримання інформації. Зокрема, потрібно ширше впроваджувати у практику не просто оповідання про професії і виробництво, а здійснювати керівництво самостійним вивченням школярами окремої професійної діяльності. Окрім того, слід ураховувати, що інформація нерідко

краще засвоюється при її поданні в певній ситуативній формі, а не у вигляді тексту (лекції, розповіді).

Щоб робота з профпросвіти мала позитивні результати, вона повинна проводитися кваліфіковано та з великим педагогічним тактом. Орієнтуючи учнів на професії, в яких країна відчуває нестачу, треба уникати будь-якого тиску, оскільки він може призвести лише до остаточної втрати в них інтересу до робочих професій. Головний принцип, яким слід керуватися у профпросвітній роботі, – її зв'язок із життям. Виходячи з цього, виділяємо такі основні напрями роботи в цій галузі:

– у процесі проведення роботи з професійної просвіти необхідно враховувати спрямованість розвитку галузей цього економічного району, трудові традиції, що склалися, наявність загальноосвітніх і професійних навчальних закладів;

– професійна просвіта молоді повинна грунтуватися на реальній потребі в конкретних професіях із метою не лише інформування учнів про робочі професії, але й активного формування в них професійної спрямованості з урахуванням інтересів молоді й виробництва;

– ознайомлення зі світом професій слід тісно пов'язувати з професійними інтересами, схильностями й здібностями молоді та динамікою розвитку зазначених особливостей. Зміст роботи з професійної просвіти повинен враховувати склад учнів за віком, статтю.

Урок – основна організаційна форма навчально-виховного процесу в школі. Професійна орієнтація – складова частина цього процесу. Тому невід'ємною частиною уроку повинна стати робота з професійної просвіти учнів, при цьому завдання кожного вчителя – пов'язати пізнавальні відомості про професії і виробництва з темою і змістом уроку. Профпросвіта на уроках може здійснюватися шляхом бесід, розповідей, ситуаційних виробничих завдань, використання літературних джерел, звукозаписів, демонстрації фільмів, застосування плакатів, стендів, альбомів тощо.

Застосування певного засобу чи комплексу засобів залежить від мети й змісту уроку, віку, знань учнів і, нарешті, від майстерності самого вчителя. Дуже важливо в ході бесіди з учнями використати конкретний матеріал, який, як правило, впливає на них позитивно. На життєвих прикладах учитель може глибоко ознайомлювати учнів із соціальними, економічними й науково-технічними основами виробництва, розкривати перед ними громадську значущість професій робітника, хлібороба тощо. Ґрунтуючись лише на фактах, учнів можна зацікавити непопулярними, але потрібними державі професіями.

Щоб проводити цілеспрямовану роботу з профпросвіти учнів, кожен учитель повинен заздалегідь визначити, при вивченні яких тем можна використати матеріал профорієнтаційного напряму. Підбираючи необхідний матеріал, наочні посібники й технічні засоби, учитель складає поурочні плани й одночасно розробляє спеціальні стенди для навчальних кабінетів. Закономірно, що кожна навчальна дисципліна має свою специфіку. Так, на уроках хімії, біології при вивченні певних тем можна безпосередньо розповідати про професії, а ось на уроці математики така інформація дається опосередковано через систему різних, спеціально підібраних завдань виробничого характеру. Незважаючи на це, можна виділити такі форми роботи з профпросвіти в процесі викладання навчальних предметів:

– профпросвіта в процесі викладу теоретичного матеріалу;

– розширення уявлень про професії при виконанні практичних завдань, під час лабораторного заняття, у процесі вирішення поставлених завдань;

– написання рефератів з предмету, в яких використовується інформація про професії і виробництво;

– проведення виробничих екскурсій із навчального предмету.

Майстерне використання вказаних форм дасть змогу організувати чітку роботу щодо профпросвіти учнів, а також забезпечить її результативність.

Урок трудового навчання слугує найважливішою ланкою у професійній просвіті. Основними методами при цьому є практичні роботи з конструювання, планування та виготовлення виробів. Однак для того, щоб практичні роботи дієво впливали на формування в учнів позитивного ставлення до робітничих професій, їх необхідно поєднувати із словесними методами: з бесідою про професії і сучасне виробництво в умовах прискоренного соціально-економічного розвитку, про умови праці, технологічні процеси, вимоги, що пред'явлені професією до якостей і кваліфікації людини тощо. Ці відомості можна повідомити учням під час вступного, поточного чи завершального інструктажу. Необов'язково розповідати хлопцям про певну професію тільки на одному уроці. Залежно від тематики можна на одному уроці дати загальні відомості про конкретну професію, а на іншому – розширити й поглибити їх додатковими (відповідно до основної мети уроку) відомостями. Окрім того, знання про однакові професії учні повинні отримувати в різних класах. При цьому необхідно враховувати вікові особливості учнів і підбирати матеріал про професії і виробництво таким чином, аби він був зрозумілим і цікавим для дітей певного віку [188, 190].

Учитель не лише повідомляє знання про професії, але й отримує зворотну інформацію про те, як вони засвоюються дітьми. Для цього при повторенні пройденого матеріалу серед інших питань необхідно включати питання для перевірки знань учнів про професії. Таке повторення допоможе поглибити й систематизувати знання учнів про професії, змусить їх замислитися про важливість правильного вибору професії, отже, підвищить ефективність роботи з профорієнтації на уроці. Розповідаючи про професії, дуже важливо спиратися на факти з навколишньої дійсності, на відомості з газет і журналів, що розповідають про майстрів своєї справи, при цьому особливо корисними є зустрічі учнів із цими людьми. Такі заходи посилюють виховну роль трудового навчання, підвищують ефективність професійної

просвіти, тому вчителеві необхідно постійно вивчати виробниче оточення школи, виходячи зі змісту свого предмету, збирати дані про професії. Отримані відомості доцільно накопичувати у вигляді спеціальних карток про професії. Наведемо приклад готової для заповнення картки професії сільськогосподарського виробництва (табл. 3.1., 3.2).

Таблиця 3.1

Зовнішня сторінка картки професії сільськогосподарського виробництва

Назва професії	Спеціальності, що включені до професії; ступінь кваліфікації (класи, розряди)	Характерні особливості праці	Засоби праці, що використовуються у професійній роботі	Знання, уміння і навички, необхідні в професійній праці

Таблиця 3.2

Зворотня сторінка картки професії сільськогосподарського виробництва

Вимоги, пред'явлені професією до особистості робітника	Цінність цієї професії для суспільства	Які сільськогосподарські підприємства потребують спеціалістів цієї професії?	Де можна опанувати обрану професію?

До заповнення таких карт доцільно залучати і школярів. Зібрані матеріали про професії можна залишати в кабінеті профорієнтації. Основним матеріалом для бесід про професії повинні стати професіограми [103, 103, 125, 244, 244, 290].

Знайомлячи учнів із професіями, доцільно ілюструвати розповідь відео- й кінофільмами. Оскільки профпросвіта тісно пов'язана з профвихованням, тому важливо дати учням змогу бачити результати своєї праці. Організація виставок (шкільних, районних), де визначаються кращі роботи учнів, сприяє розвитку в них інтересу до трудової діяльності. Отже, в процесі викладання основ наукового, трудового, професійного навчання є необхідні можливості для професійної просвіти школярів.

Значна роль у профпросвіті учнів належить позакласній роботі, різним позаурочним заходам, при цьому особливо велику роль відіграють шкільні гуртки, учнівські виробничі бригади, шкільні лісництва тощо.

На уроках учні знайомляться з науковими основами техніки і технології виробництва, з професіями. У процесі позакласної роботи в трудових об'єднаннях, на підприємствах, безпосередньо беручи участь у трудовій діяльності, школярі детальніше й ближче пізнають професії. Оскільки позаурочна робота організовується, в основному, відповідно до інтересів учнів, то вона сприяє їхньому подальшому розвитку. Тому одним із важливих методів профпросвіти є практична робота – суспільно-корисна, продуктивна праця учнів. До позаурочних форм організації такої роботи відносяться гуртки, малі групи за інтересами, трудові об'єднання школярів, шефство тощо. Беручи участь у них, школярі можуть глибше зрозуміти суть робітничих професій, психологічно підготуватися до трудової діяльності, до свідомого вибору професії.

При організації профорієнтації слід враховувати, що доцільно створювати такі гуртки, зміст роботи яких відповідав би виробничому оточенню школи, специфіці базового підприємства. У такому випадку гурток

відповідатиме цілям профорієнтації, а учні отримуватимуть у цих умовах необхідні відомості про характер відповідних професій і зможуть згодом працювати за спеціальностями.

З профорієнтаційною метою, окрім зазначеного, можна широко використати такі заходи, як професіографічні екскурсії, зустрічі з фахівцями. Зрозуміло, основний напрям роботи в гуртках – практичний: на заняттях учні опановують теоретичні знання про професії і вимоги, що постають перед людиною, набувають загальнотрудових і спеціальних умінь і навичок. У результаті такої організації роботи школярі проходять своєрідну "пробу" сил. Безпосередньо стикаючись із конкретним видом праці, вони зможуть зробити висновок про можливість подальшого вибору своєї професії більш самостійно.

У плані роботи гуртка необхідно передбачити проведення теоретичних конференцій із питань організації праці на виробництві. На них можна заслухати й обговорити реферати про професії, розвиток галузей сільського господарства, сфери обслуговування, місцеві підприємства. Щоб підготувати такий реферат (доповідь), школярі-гуртківці самостійно вивчають літературу, зустрічаються з представниками виробництва, спілкуються з ними, збирають необхідні наочні матеріали. Таким чином, організовується професіографічне вивчення. При цьому дуже важливо, щоб кожен член гуртка мав завдання (не обов'язково самостійне – одну доповідь можуть готувати 2-3 учні). При такому колективному дослідженні теоретична конференція зацікавить усіх гуртківців і зробить на них позитивний вплив.

Конференції необхідно серйозно й ретельно готувати. Окрім гуртківців, на конференцію запрошують і інших учнів, представників відповідних професій, середніх професійно-технічних училищ, батьків, наставників. Кожна конференція повинна проводитися на певну тему, наприклад, «Провідні галузі сільського господарства», «Минуле, сьогодення і майбутнє машинобудування» тощо. Після проведення конференції реферати

оформляються в тематичні альбоми «Професії сільського господарства», «Підприємства сфери обслуговування» тощо і використовуються надалі в роботі гуртка.

Отже, здійснюючи профорієнтацію школярів у навчальному закладі на належному рівні, ми будемо формувати свідомого будівника процвітаючого суспільства, який отримає якісну освіту, а в майбутньому – відповідну роботу та виконуватимеме всі завдання, викладені в державних нормативних документах із цього питання: Концепції державної системи професійної орієнтації населення (Постанова Кабінету Міністрів України від 27.01.94 № 48); Положенні про організацію професійної орієнтації населення (Наказ Міністерства праці України, Міністерства освіти України та Міністерства соціального захисту населення України від 31.05.95 № 27/169/79); Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається (Затверджено Міністерством юстиції України 03.07.95 №198/734); Концепції профільного навчання в старшій школі (Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 25.09.2003 № 10/13, наказ МОН України № 854 від 11.09.09 року) [118, 119, 121, 180].

Проведений нами теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення свідчить про складний шлях розвитку й становлення теорії та практики профорієнтаційної роботи із школярами. Вона визначалася поступовим зміщенням акценту, згідно із соціальним замовленням, із забезпечення народного господарства спеціалістами масових професій на підготовку школярів до самостійної трудової діяльності після закінчення школи.

У сучасних умовах соціальне замовлення на профорієнтаційні послуги сформувалося у нашому суспільстві внаслідок виникнення такого феномену, як безробіття, що в останній час набуло масового характеру. Саме вирішення цієї проблеми, на нашу думку, визначило вихідні положення означеної підготовки. Її мета полягає у створенні сприятливих умов для забезпечення

достатнього рівня загальної та спеціальної підготовки, що дасть змогу підростаючому поколінню конкурувати на ринку робочої сили.

Завдання професійного самовизначення школярів, на нашу думку, зміщуються з формування в молоді професійних інтересів, мотивів, намірів для вирішення проблеми кадрового забезпечення промислового й сільськогосподарського виробництва на створення оптимальних умов для розкриття та розвитку творчого потенціалу кожного. За таких умов результатом і критерієм якості підготовки учнівської молоді до майбутньої трудової діяльності є отримання молоддю в майбутньому робочих місць, що оптимально узгоджує особистісні потреби й вимоги професійного середовища.

Тому авторами розробленої концепції нової системи професійної орієнтації у нашій державі було бачення особистості насамперед як суб'єкта саморозвитку. При цьому відмічено, що засоби навчально-трудової діяльності школярів повинні розглядатися у площині вдосконалення традиційних форм і методів підготовки учнівської молоді в напрямку стимулювання особистості до самопізнання й самовдосконалення.

У нашому дослідженні вказане положення ми визначаємо основою для обґрунтування диференціації динамічно-розвивального й індивідуально-психологічного змісту підготовки, який реалізується адекватними, відповідно рівнів розвитку ГССВМП, психолого-педагогічними засобами.

Створення такого профорієнтаційного середовища актуалізує мотиваційну сферу особистості на самостійне вирішення проблеми власного професійного самовизначення. Профорієнтаційна позиція за таких умов спрямована на усвідомлення дитиною значущої для неї проблеми професійного вибору та стимулює до активного пошуку напрямів і засобів вирішення вікової потреби старшого шкільного віку.

Одним із завдань ПКР є підготовка учнів старшої школи до самостійного вибору майбутньої професії. Це завдання передбачає

необхідність узгодження особистісних потреб і динамічного попиту ринку праці у висококваліфікованих фахівцях у процесі розвитку та становлення професіонала. Всебічне й комплексне вивчення особистості учня у цьому процесі – основа для формування індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності [198].

З огляду на це ми визначаємо професійну консультацію старшокласників як систему взаємодії профконсультанта й особи, що обирає професію, з метою підготовки школяра до самостійного вибору майбутньої професії на основі вивчення та врахування індивідуальних особливостей і потреб ринку праці Таке визначення дозволяє розглядати старшокласника як суб'єкта професійного зростання. При цьому важливим для нашого дослідження є уточнення сутності професійного самовизначення для вікового періоду старшого підліткового й молодшого юнацького віку.

У більшості наукових досліджень [26, 48, 49, 66, 82, 87, 2, 114, 131, 138, 137, 165, 193, 193, 252, 283, 316 329, 334] необхідність розвитку в школярів здатності до професійного самовизначення відносять до етапів професійного розвитку особистості допідліткового віку. Вік старшокласників – це період пошуку та спроб професійного вибору, результатом якого є формування професійних намірів. Загалом спеціальним предметом вивчення професійного зростання особистості виступають усі вікові періоди. Саме тому, на нашу думку, проведення профконсультаційних заходів не обмежується учнями старших класів.

Розпочинається ПКР з підготовки школярів до професійного самовизначення. Результати такої підготовки втілюються у конкретний вибір майбутньої професії учнями старших класів. Дещо пізніше профконсультаційні заходи спрямовані на допомогу молоді, що навчається, здійснити спеціалізацію та початкову профадаптацію. Працевлаштування і програма професійного зростання – кінцева мета організації та проведення ПКР.

Проведений у попередньому розділі аналіз теоретичних і прикладних досліджень цієї проблеми дав нам змогу виділити її чотири етапи:

1. Підготовчий етап – здійснюється від народження та протягом навчання дитини в школі. На цьому етапі мета ПКР – спостереження, виявлення, обґрунтування і створення відповідних умов для розвитку індивідуальності кожного школяра. Реалізується за рахунок включення дитини в різноманітні види навчально-трудової діяльності (громадська, спортивна тощо).

2. Основний етап – профконсультаційна робота проводиться з учнями старших класів. Мета такої роботи – підготовка старшокласників до основ самостійного вибору майбутньої професії. Самостійність у цьому процесі передбачає здатність дитини повторити науково обґрунтований вибір у нових умовах. Реалізується за рахунок сукупності психолого-педагогічних засобів професійної орієнтації учнівської молоді (спеціалізований курс із основ вибору професії, профконсультаційна допомога, розвиток необхідних у майбутньому професійно-важливих якостей в процесі профільного навчання тощо).

3. Уточнюючий етап. Допомога випускникам шкіл і студентам професійних навчальних закладів у конкретизації фахової підготовки, її спеціалізації та початкова профадаптація – головна мета ПКР на цьому етапі.

4. Завершальний етап. Працевлаштування та допомога у формуванні індивідуального стилю професійної діяльності на конкретному робочому місці. Закінчується цей процес виробленням і вдосконаленням перспективи професійного зростання.

Наявна в наукових дослідженнях тенденція до збільшення кількості етапів ПКР пов’язана, насамперед, із різними рівнями конкретизації та диференціації завдань, які доцільно вирішити в процесі підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення. Такий шлях диференціації змісту є перспективним, однак наразі конкретизація завдань має несистемний

характер і стосується всієї профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, її виховної, діагностичної та розвиваючої функцій. З іншого боку, виділення значної кількості етапів відбувається у напрямку деталізації завдань формуючої ПК і здійснюється відповідно до методики консультування та профконсультаційних ситуацій (“казусів” згідно з Є. О. Климовим).

Виділення етапів – перший крок динамічно-розвивального напряму диференціації змісту підготовки. Подібний напрям диференціації дає нам змогу уточнити зміст профконсультаційної роботи з учнями старших класів. Його метою є вибір конкретної професії й шляхів здобуття школярем у майбутньому відповідної професійної підготовки, враховуючи фізичний розвиток, стан здоров’я, профспрямованість, здібності, рівень та якість загальної підготовки тощо. За такого підходу профконсультаційна робота спрямовується на допомогу учневі в самопізнанні й розкритті змісту вимог до професій. Такий шлях вибору майбутньої професії створює умови для самостійного узгодження суб’єктом вибору власних потреб і динамічних вимог ринку праці [245].

Мета профконсультаційної роботи із старшокласниками конкретизується у підвищенні рівня розвитку виокремлених нами компонентів структури ГССВМП, які визначають зміст підготовки. До змісту ми відносимо три визначальні блоки:

- ознайомлення школярів із професіографічною інформацією (значення вибору майбутньої професії, види й умови праці, професії та їхні вимоги, кон’юнктура ринку праці тощо) та формування в дитини на цій основі уявлення про “світ професій”;

- вивчення індивідуальних особливостей особистості старшокласника (інтереси, мотиви, наміри, здібності тощо) та формування в нього уявлення про власне “Я” [322];

- формування самостійності учнівської молоді в питаннях професійного самовизначення (виховні аспекти консультування) і побудова на цій основі

особистісного плану професійного зростання.

Індивідуально-психологічна диференціація уточненого нами змісту реалізується за рахунок видів профконсультацій, основними з яких є інформаційно-довідкова, діагностична й формувальна [283].

Виявлення взаємозв'язків між різними психічними властивостями й процесами особистості дитини, з якою проводиться профконсультація, має використовуватися для прогнозування можливих напрямів і рівнів їхнього подальшого розвитку в процесі підготовки особистості школяра до свідомого професійного самовизначення [127; 129; 117; 114].

Отже, діагностична профконсультація має бути спрямована на дослідження особистості старшокласника з позиції особистісного підходу, який передбачає вивчення особистості школяра як цілісного утворення, яке має власну структуру з метою розкриття потенційних можливостей дитини і стимулювання її до особистісного самовдосконалення.

Виділення і виявлення окремих психічних властивостей (компонентів структури особистості) в процесі діагностичної профконсультації повинно розглядатися в контексті особистості в цілому. Така тенденція поступово затверджується в наукових дослідженнях. Запровадження в практику консультування особистісного підходу обумовлено досягненнями в галузі психології, зокрема, в побудові структури особистості та методів визначення і оцінювання властивостей особистості.

Проаналізувавши наявні наукові дослідження, які стосуються побудови структури особистості, є підстави констатувати, що в практичній діяльності виникла складна проблема – реалізація здобутих результатів діагностичних вимірів у практику безпосередньої допомоги старшокласникам.

Набір діагностичного інструментарію, необхідного для характеристики кожного окремого школяра, повинен бути достатнім і відповідати завданням, які необхідно вирішити в процесі вищезазначеного виду

профконсультаційної роботи. Оскільки діагностична ПК в умовах профільного трудового навчання має свою специфіку, то перехід від методів вивчення загальнопсихологічних якостей особистості конкретизується згодом у методах виявлення профільних і професійних характеристик.

Однак, на жаль, у сучасних умовах існує декілька досить складних проблем, які стоять перед практичними працівниками стосовно діагностики особистості школяра з метою профконсультації. Обмежений час, за який практично неможливо виявити необхідну сукупність характеристик, значна кількість учнів, яких потрібно охопити, несистематизований набір діагностичних методів та інші проблеми («важкі» підлітки, «шестирічки», педагогічно занедбані діти тощо), які вирішуються психологами-профконсультантами, призводить до зниження ефективності процесу взаємодії профконсультанта й особи, яка обирає майбутню професію.

Саме тому індивідуально-психологічна диференціація змісту підготовки учнів старшої школи до вибору майбутньої професії узгодить відповідність змісту діагностичної ПК на різних етапах її організації та проведення. Це дасть змогу вивчати різні аспекти життєдіяльності школярів у динаміці і поступово переходити від більш загальних характеристик підлітків до конкретних характеристик старшокласників, а згодом на основі зафіксованої у схемі-картці інформації з'ясовувати лише окремі питання, які стосуються спеціалізації та профадаптації.

Наступна проблема діагностичної ПК – тестоманія, яка наразі набула масового характеру у зв'язку з появою на ринку книгопродукції найрізноманітнішої літератури з питань діагностики. Швидкість і зручність одержання та обробки діагностичних результатів, їхня інтерпретація – основні переваги, які спонукають фахівців користуватися цим інструментарієм у практиці консультування. Проте використання тестів (стандартизованих методик) повинно бути обережним і контрольованим з боку відповідних служб [263].

Окрім того, традиційні методики не відповідають певній структурі особистості. Тому існують складнощі адекватного співставлення між собою психодіагностичних даних, отриманих за допомогою різних методик. Використання однієї і тієї ж системи оцінок, яка приведена до певної шкали виміру, – один із шляхів підвищення результативності тестових вимірів у ПКР із старшокласниками.

Отже, в основі діагностичної профконсультації повинен утверджуватися особистісний підхід, який передбачає комплексне вивчення всіх підструктур особистості. Однак обмежена кількість діагностичних методів і відведений час для їхнього проведення свідчить про реалізацію в сучасних умовах різнобічного вивчення індивідуальних особливостей старшокласників. Його рівень і глибина визначаються кількістю необхідного й достатнього обсягу інформації для складання характеристики школяра.

Разом із тестуванням, на нашу думку, доцільно використовувати інші методи дослідження особистості (бесіду, спостереження, аналіз результатів діяльності тощо), які допоможуть отримати необхідну інформацію про кожного учня класу. За такого підходу реалізація діагностичної профконсультації із старшокласниками безпосередньо спрямована на підвищення рівня розвитку когнітивного та “Я”-компоненту структури ГССВМП.

Формувальна профконсультація має на меті активізувати старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії. Виховання самостійності учнів старшої школи в цьому процесі позитивно впливає на розвиток здатності школярів до узгодження різноманітних чинників вибору, знаходження компромісів відповідальності за здійснений вибір. Формування самостійності старшокласників при виборі майбутньої професії передбачає можливість здійснення професійного вибору в нових умовах.

Індивідуально-психологічна диференціація змісту формувальної ПК визначається нами як індивідуалізація підготовки старшокласників до

самостійного вибору майбутньої професії, яка здійснюється за рахунок диференціації школярів, змісту підготовки, засобів, форм і методів розвитку здатності старшокласників до професійного самовизначення. При цьому розкритий нами напрям реалізовується через зовнішню диференціацію, яка передбачає виділення окремих учасників цього процесу, формування певних груп, а внутрішня – систематизацію змісту матеріалу та психолого-педагогічних засобів підготовки згідно з виділеними нами групами старшокласників [312].

Для самостійного прийняття рішення про вибір майбутньої професії старшокласнику необхідно досягнути високого рівня розвитку всіх виокремлених нами показників структури готовності. Цей рівень характеризується наявністю у школярів чіткої ієрархізованої побудови мотивів, у якій інтерес до професії – домінуючий мотив у навчально-трудовій діяльності і підпорядковує собі всі інші. [313].

Володіння інформацією про вимоги професійного середовища до обраної професії стимулюють старшокласників до формулювання актуальних проблем та активізують їх до самостійного рішення про реалізацію професійних намірів. Уміння аналізувати професії та власне "Я" забезпечує здатність особистості коригувати професійний вибір відповідно до динамічних вимог ринкового середовища.

Достатній рівень розвитку самосвідомості особистості, сформована ієрархічна структура ціннісних орієнтацій та адекватна самооцінка за таких умов визначає здатність дитини усвідомити й відшукати суб'єктивно значущий компроміс між особистісними потребами та вимогами бажаної професії.

Отже, відбір змісту профконсультаційної роботи й адекватних засобів його реалізації у процесі профільного – трудового навчання має спиратися на виокремлені нами рівні ГССВМП. Цю модель представлено нами схематично (рис. 4.1).

ГССВМП

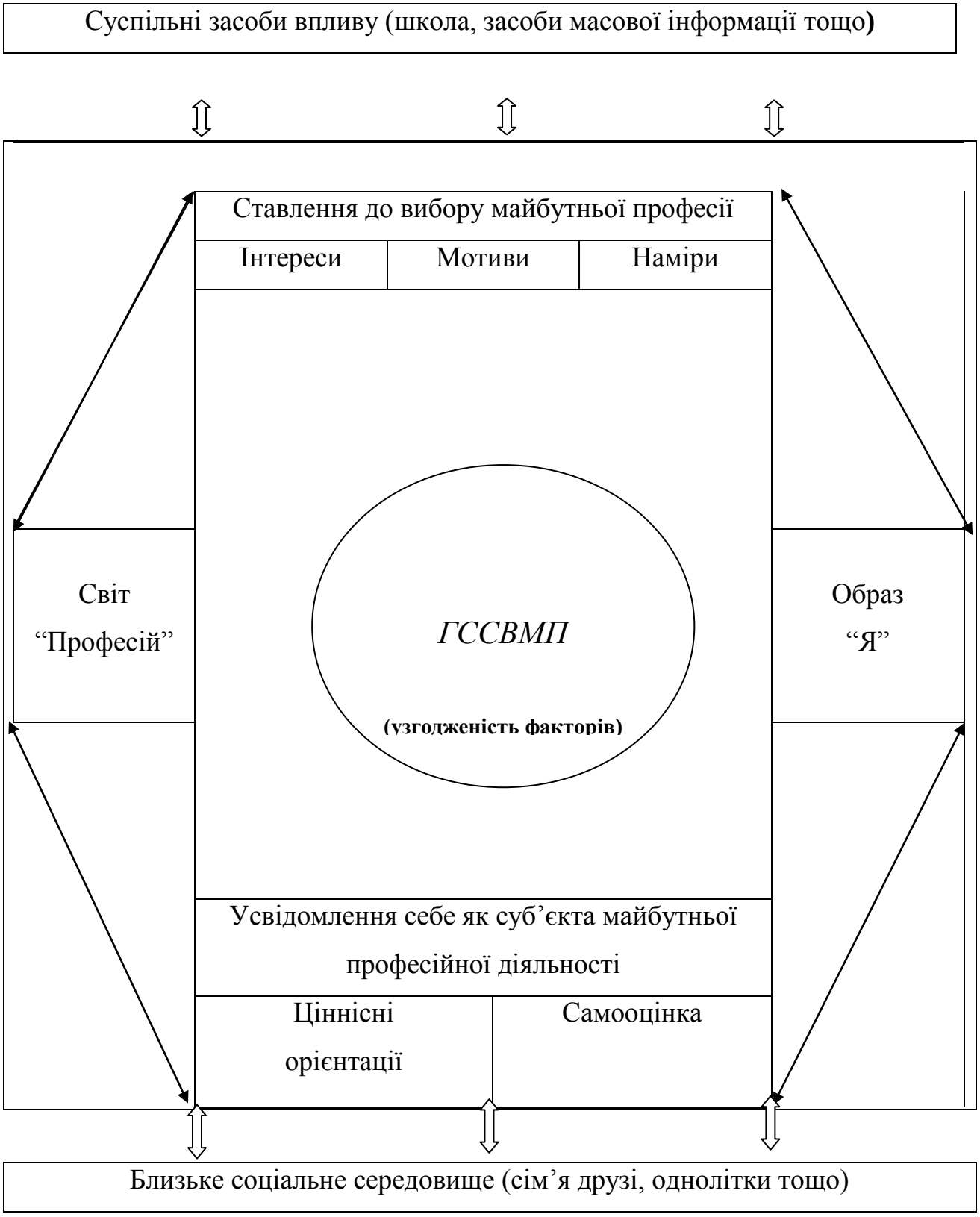

Рис. 4.1. Схема-модель відбору змісту формування ГССВМП.

Згідно зі структурою готовності старшокласників до самостійного

вибору майбутньої професії, виявленої та обґрунтованої в попередньому розділі й апробованою на етапі констатувального зрізу, нами визначено групи учнів на початку формувального етапу дослідно-експериментальної роботи, які мають різні рівні готовності.

Серед них (загальна кількість – 281 учень 9-го класу контрольної та експериментальної групи) – 17 старшокласників, які мають високий рівень ГССВМП, що характеризується наявністю чіткої ієрархізованої структури мотивів. Для учнів цієї групи проблема вибору майбутньої професії є вирішеною. Професійні наміри характеризуються реалістичністю, визначено шляхи оволодіння майбутньою професією. Міцність і глибина знань про професії, їхні вимоги й попит на ринку праці стимулюють активність особистості з удосконалення необхідних у майбутньому професійно-важливих якостей і здійснюють конкретні кроки з опанування майбутньою професією. Школярі цієї групи мають адекватну самооцінку. Батьки активно впливають на професійне самовизначення дітей.

Зміст підготовки з учнями цієї групи полягає у формуванні самостійності школярів при вирішенні питань відповідного рівня. ПКР має забезпечити старшокласників із високим рівнем готовності здатністю самостійно повторити обґрунтований вибір у нових умовах, і це спрямовується на актуалізацію “Я” компоненту.

Учні, які отримали середній рівень ГССВМП (усього 217 школярів), мають певні проблеми у вирішенні питання вибору майбутньої професії. Серед них чітко окреслюється дві підгрупи, які ми виділили відповідно до показників готовності.

Перша підгрупа (154 особи), яка, за нашою градацією, розмістилася нижче середнього рівня, характеризується незацікавленістю вирішення проблеми вибору майбутньої професії. Старшокласники є неорганізованими, безініціативними, тому віддають перевагу лише тим видам діяльності, які викликають у них інтерес. Мотиваційна сфера – ситуативна. Загальний

рівень знань – достатній, але відсутній інтерес до конкретної діяльності. Рівень самосвідомості – низький. Самооцінка – неадекватна, здебільшого завищена. Вибір майбутньої професії відтягується ними на пізніший час, вони покладаються на випадок. Батьки не впливають на професійне самовизначення дітей.

Зміст підготовки старшокласників цієї підгрупи полягає в активізації мотиваційного компоненту ГССВМП. Профконсультаційна робота спрямована на забезпечення інформаційної основи для прийняття рішення про вибір майбутньої професії (світ "Професій" та образ "Я"), формуванні адекватної самооцінки. З цією групою старшокласників доцільно проводити такі форми й методи роботи, які стимулюють особистість до активності у профорієнтаційній діяльності.

Друга підгрупа (63 особи) має незначні проблеми. Здебільшого тут обрано лише навчальний заклад, інколи немає додаткового варіанту. Загальний рівень знань і вмінь – достатній. Нечітка диференціація мотивів, переважають мотиви спілкування. Професію характеризують поверхово. Батьки активно впливають на вибір майбутньої професії, але не враховують достатньо інтереси та наміри дітей.

Зміст підготовки старшокласників цієї підгрупи полягає у формуванні відповідного рівня всіх компонентів структури готовності. ПКР з учнями цієї підгрупи має забезпечити достатній рівень знань про професії, вимоги та кон'юнктуру ринку праці. Необхідно виробити навички самостійного аналізу професії, спираючись на достатній рівень "Я" компоненту й допомогти ствердитися у правильності вибору майбутньої професії.

Старшокласники, які склали групу з низьким рівнем ГСВП (47 осіб), як правило, мають неадекватну самооцінку – значно завищену або ж занижену. Ними не обрана майбутня професія. Низький рівень знань і вмінь, що, особливо в поєднанні із завищеною самооцінкою, призводить до неадекватної поведінки взагалі. Невміння диференціювати цінностей,

відсутність диференційованої структури мотиваційної сфери та пасивність батьків до майбутнього власних дітей ставлять цих школярів у надзвичайно скрутне становище.

Зміст підготовки старшокласників із низьким рівнем ГССВМП полягає у їхньому залученні до різноманітних видів навчально-трудової діяльності і спрямований, в першу чергу, на формування мотиваційного компоненту структури готовності. Профконсультаційна робота зі школярами цієї підгрупи має виявити причини й усунути негативні чинники, які ускладнюють вирішення проблеми професійного самовизначення, вона спирається на глибоке комплексне вивчення особистості (інтересів, нахилів, стану здоров'я, фізичного розвитку, майбутнього оточення тощо).

Серед діючих педагогічних засобів реалізації змісту підготовки старшокласників до СВМП у процесі профільного трудового навчання доцільно виділити такі:

– етапи профконсультаційної робота (динамічно-розвивальна диференціація розпочинається з визначення необхідності проведення певної кількості етапів);

– види профконсультаційної роботи (інформаційно-довідкова, діагностична, формуюча) за змістом навчально-виховного впливу;

– методи профконсультаційної роботи (пояснювально-ілюстративні, діагностико-виховувальні, активізувальні) для підвищення окремо взятого показника структури ГССВМП або ж підвищення рівнів зазначених компонентів у цілому;

– форми профконсультаційної роботи (індивідуальні, групові, колективні) для підвищення окремо взятого показника структури ГССВМП або ж підвищення рівнів указаних компонентів у цілому в системі міжособових стосунків;

Серед педагогічних засобів впливу, які використовуються в практиці підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення, можна

виділити три групи методів. Загальна схема педагогічних засобів, визначених нами, подана на рисунку 5.1.

Рис. 5.1 Диференціація змісту та засобів ПКР із старшокласниками

До першої групи відносяться діагностичні методи вивчення особистості: спостереження, анкетування, бесіда, аналіз результатів діяльності, тестування тощо.

До іншої групи методів теоретики й практики почали звертатися в останній час у зв'язку із загостренням проблеми формування готовності школярів до професійного самовизначення в сучасних умовах.

Активізація особистості школяра у цьому процесі, на думку ряду дослідників [79; 1; 92; 113; 127; 189; 255] дає змогу вирішувати сукупність складних і неалгоритмізованих завдань і залучити учнів до самостійного орієнтування в різноманітних життєвих ситуаціях.

ПК – це процес активного (з боку особистості та з боку суспільства)

формування майбутнього професіонала, управління процесом його професійного розвитку, вважає Л. Л. Кондратьєва. На її думку, завдання полягає не тільки в забезпеченні дитини необхідною інформацією для вирішення питання професійного самовизначення, а і в тому, щоб сформувати здатність у школяра керувати власною активністю, яка пов'язана з вибором професії [117].

До активних методів відносяться зокрема ігрові, які відрізняються від інших методів тим, що дозволяють старшокласникам бути безпосередньо включеними у вирішення проблеми. Позитивними аспектами їхнього використання є можливість повторення у вирішенні окремого питання; використання різних методичних прийомів із простором; маніпулювання масштабом часу, коли процес або дія проходять швидше реальних; можливість побачити наслідки прийняття особистісних рішень.

Організаційні форми спільної діяльності в процесі підготовки поділяються на індивідуальні, групові та колективні.

Індивідуальна ПК – це глибоке комплексне вивчення школяра, його інтересів, нахилів, стану здоров'я та фізичного розвитку, уваги, мислення тощо з метою виявлення індивідуальності й неповторності і формування на цій основі високого рівня розвитку ГССВМПІ. Доброзичливість до школяра, наявність раніше підготовленої діагностичної інформації про школяра та відповідного довідкового матеріалу – умови, які позитивно впливають на конкретну допомогу старшокласникам.

Групова ПК – це взаємодія профконсультанта та певної групи старшокласників. Група – обмежена в розмірах спільність людей, які виділені з соціального цілого на основі певних ознак. Кількість, структура і склад групи визначаються метою і завданнями діяльності, в яку вона включена, а також метою, для якої створена. Такі групи організовуються для впливу в системі міжособистісних стосунків із метою розвитку соціально-психологічної компетентності, навичок спілкування та взаємодії. Ці групи

тимчасові (від кількох днів до кількох місяців), їхня діяльність ненормована і нерегламентована. Головний метод роботи в групі – вільна дискусія без попередньо прийнятого плану в поєднанні з ігровими методами. Обговорення питань будуються відповідно до принципу “тут і зараз”, тобто аналізуються проблеми, які стосуються безпосередніх учасників групової динаміки. Досить висока активність старшокласників у роботі групи дозволяє вирішувати складні проблеми, які стосуються виявлення причин і формування окремих показників структури готовності (формування адекватної самооцінки тощо).

Колективна форма передбачає і використовується в ПКР для проведення заходів, які стосуються значної кількості школярів (анкетування, розповідь тощо).

Висновки до розділу ІІІ

На основі порівняльного аналізу визначено основні особливості здійснення профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах України та можливості запозичення передового досвіду профорієнтаційної роботи, що проводиться у відповідних закладах Великої Британії.

Проаналізовано накопичений досвід розробки пакетів науково-методичних матеріалів із планування та створення відповідних інформаційних банків, організації роботи окремих підрозділів центрів зайнятості на рівні областей, міст, районів, реалізації профорієнтаційної роботи і професійного навчання, взаємовідносин із підприємствами, організаціями, установами та вищими навчальними закладами, здійснення заходів соціального захисту безробітних тощо.

Визначено й описано чотири основні етапи роботи з профорієнтації у нашій країні – підготовчий, основний, уточнюючий, завершальний.

Висвітлено основні складові профільної підготовки старшокласників: вивчення окремих предметів на диференційованій основі, селективні навчальні курси, факультативи, інформаційна робота, профільна орієнтація, профільні проби, відмічено особливу роль трудового виховання і навчання, яке вважалося у певний період найважливішою складовою підготовки підростаючого покоління до виробничої діяльності. Зясовано, що питання підготовки учнів до життя і праці знаходили своє відображення в ряді партійних документів, у вимогах громадськості, однак масовою школою систематична профорієнтаційна роботи не проводилася.

Зазначено, що саме наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. XX ст. відбувалося певне пожвавлення роботи профорієнтаційного напряму у зв'язку з перебудовою системи народної освіти, зі зміцненням зв'язків школи з життям і підготовкою школярів до вибору професії.

Акцентовано увагу на необхідності створення спеціальних профконсультаційних бюро в містах і областях, а також міських координаційних рад із профорієнтації, які б допомагали школі розробляти методи профорієнтації, консультували керівників середніх навчальних закладів, вивчали рівень потреб окремого району в кадрах, сприяли у прийнятті випускників на навчання до професійних навчальних закладів із метою розвитку інтересів і нахилів до певних професій, умінь і навичок, цінностей, пов'язаних із вибором професії і визначенням свого місця всуспільстві. Така координація профорієнтаційної роботи дала б змогу розробляти науково обґрунтовані рекомендації для її проведення, коректувати її структуру, формувати кадри, необхідні для цієї роботи.

Установлено, що в нашій країні провідна роль у профорієнтаційній роботі належить класному керівникові та вчителеві технологій, які використовуючи різні форми роботи, інформують учнів про певні професії.

Протягом навчання у 8-9 класах увага школярів акцентується на самовихованні, формуванні суспільно значущих мотивів вибору професії, реальній самооцінці ними власних потенційних можливостей, розвиткові професійно важливих якостей, тому профорієнтаційна робота з ними повинна плануватися з урахуванням можливостей продовження освіти в професійно-технічних, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах.

Показано, що професійну підготовку учнів на сучасному етапі варто було б покладати на кабінети профорієнтації в школах, УПК, СПТУ та на виробництві, які є невідємною ланкою системи профорієнтації у Великій Британії, для здійснення цілеспрямованої роботи з професійної орієнтації учнів, що є частиною навчально-виховного процесу.

Обгрунтована доцільність упровадження інноваційних форм профорієнтаційної роботи:

– виїзні консультування сільської молоді з питань професійного самовизначення та працевлаштування. Така робота має проводитися спільно з медиками, юристами, працівниками центрів зайнятості населення. Особливу увагу на цьому акцентують, наприклад, працівники райміських центрів ССМ, організовуючи широке інформування сільської молоді про наявність робочих місць у різних регіонах України;

– місячник із профорієнтації «Вибери свою професію». Ця комплексна форма ґрунтується на досвіді попередніх років організації різноманітних заходів щодо профорієнтації молоді: «Ярмарок професій», профорієнтаційні та економічні ігри, лекції з питань економіки та підприємництва, інформування молоді з даних питань. Профорієнтаційна форма роботи дає змогу різним соціальним установам скоординувати свої дії. Вона є досить ефективною в межах однієї області.

– допомога окремим категоріям молоді, зокрема неповнолітнім і тим, хто повернувся з місць позбавлення волі. Значна частина усіх можливих форм роботи соціальних педагогів з такою молоддю припадає саме на

надання їй допомоги з соціальної адаптації, профорієнтації та працевлаштування;

– форми працевлаштування та профорієнтаційної роботи для молоді з особливими потребами. У цьому плані можуть бути доречними тримісячні курси здобуття професії для інвалідів, що конкретно допомагає найбільш соціально незахищеній категорії молоді. Вартим уваги є бронювання робочих місць для неповнолітніх із числа дітей-сиріт і молоді пільгового контингенту;

– збори-семінари керівників регіональних підприємств, господарств і фірм із питань працевлаштування учнів і проходження практики студентів у літній період. Це дозволяє постійно тримати під контролем реальні вакантні місця для молоді на ринку праці і виділити ще один дуже важливий аспект діяльності соціальних педагогів – створення іміджу перспективної ініціативної служби, зацікавленої у вирішенні проблем молоді в соціально-трудовій сфері.

Основний зміст розділу опубліковано в працях автора [205, 105, 224, 204, 215, 210, 209, 220, 457, 458].

РОЗДІЛ 4
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

4.1. Ретроспективний аналіз вищої економічної освіти Великої Британії

Становлення та розвиток економічної освіти Великої Британії нерозривно пов'язані зі світовою економічною освітою, витоки якої в історичному багатовіковому контексті сягають античного періоду діяльності стародавніх грецьких і римських мислителів Аристотеля, Ксенофонта, Платона. Вони вважали економікою господарську діяльність, пов'язану з виробництвом матеріальних благ. Саме давньогрецькому філософу Ксенофонту належить першість у впровадженні терміна "економіка" у світовий науковий обіг.

Система економічної освіти Великої Британії сформувалась давно і є на сьогодні високорозвинутою (Додаток Е). Поява перших шкіл сягає часів Римської імперії, коли почалося перетворення Лондона з невеликого поселення на центр ремесла й торгівлі. Забезпечуючи насамперед потреби церкви та правління країни, з часів середньовіччя економічна освіта розвивалася паралельно з економікою країни [291]. Засновані на початку XIII ст. університети в Оксфорді й Кембриджі, кожен з яких складається в наш час з кількох коледжів, для навчання еліти, покликаної слугувати Богові й державі, і протягом кількох століть репрезентували всю її вищу освіту, в тому числі й економічну. Аж до XIX ст. вони залишались єдиними університетами в країні. Жінок у ті часи до університетів не приймали. В XV–XVI ст. у Шотландії були відкриті університети Сент-Ендрюса (1411 р.),

Глазго (1451 р.), Абердина (1494 р.) й Единбурга (1583 р.) [122; 291].

Розглянемо ключове для нашого дослідження поняття “економічна освіта”. В енциклопедичних і довідкових джерелах воно тлумачиться в досить широкому діапазоні, зокрема:

Економічна освіта – це галузь науки про економіку, яка фокусується на двох основних темах: 1) поточний стан і зусилля з поліпшення курсів навчання економіки, а також матеріалів і педагогічних методів, які використовуються для навчання економіки на всіх рівнях освіти; 2) дослідження ефективності альтернативних методичних прийомів у галузі викладання економіки, рівень економічної грамотності різних груп, і фактори, які впливають на рівень економічної грамотності [353].

Економічна освіта – це підготовка фахівців для економічних служб, підприємств і спеціальних економічних організацій (фінансових, банківських, статистичних, аудиторських, маркетингових тощо), а також формування необхідного мінімуму професійних економічних знань у фахівців різних галузей економіки та широкого кола працівників підприємницьких структур [84].

Отже, під економічною освітою будемо розуміти підготовку фахівців для професійної діяльності в усіх сферах економіки.

А. М. Сингаївська тлумачить вищу економічну освіту як частину загального освітнього простору, з дотриманням історичного принципу – йдеться про зв’язок соціальних явищ, розгляд діяльності через виникнення окремого явища в історії, його основних етапів еволюції, у контексті чого вивчаються істотні ознаки явища в сьогоденні [287].

Визначальним для бурхливого розвитку саме економічної освіти стали історичні події XIX ст. – важливого періоду кардинальних змін у суспільстві більшості країн світу, етапу їх технічного, а відповідно й економічного піднесення. Зазначені перетворення зумовили відповідну реакцію і в освітній сфері. На думку О. Демченко, “промислова революція в Англії, а потім у

Європі й Америці, принесла з собою нові зміни в соціально-економічному житті. Завершився територіально-економічний поділ світу між великими державами: Великою Британією, Францією, Бельгією, Нідерландами й США, Російською, Австрійською та Османською імперіями. Процес переходу від аграрного селянського суспільства до індустріального до середини XIX ст. в більшості країн Європи та Північної Америки був уже здійсненим фактом. У зв'язку з цим найпомітнішими були зміни в системі народної освіти, зумовлені необхідністю підготовки працівника нового типу – робітника великого машинного капіталістичного виробництва. Реформа вищої університетської освіти, запроваджена спочатку в Німеччині В. Гумбольдтом, а потім і в більшості країн Європи, сприяла тому, що у стінах університетів сконцентрувалося усе найкраще не тільки в освітній, але й в науковій сфері" [75, с. 3–4].

Отже, прослідковуючи історичний розвиток Британії в XIX ст., головною подією якого стала промислова революція, зазначимо, що в цей час гостро постала проблема нестачі кваліфікованих управляючих і адміністраторів. У багатьох промислових містах з'явились нові університети. У 1836 р. був заснований Лондонський університет, у 1851 р. – Манчестерський, у 1893 р. – Уельський, у 1900 р. – Бірмінгемський, у 1903 р. – Ліверпульський, у 1909 р. – Бристольський і в 1926 р. – університет у Ридингу, в яких згодом почали викладати економічні дисципліни [291].

Закономірно, що такі трансформації позначилися й на змісті вищої економічної освіти Великої Британії: економічна освіта як самостійна університетська дисципліна починалася тут із викладання в університетах окремих навчальних курсів економічного спрямування (перша половина XIX ст.), згодом з'явилися перші спеціальні економічні кафедри та факультети, поступово формувався базис професійних економістів, які, до того ж, поєднували свою професійну діяльність із викладацькою діяльністю в університетах. Зокрема, англійський економіст Т. Р. Мальтус почав

викладати нову історію та політичну економіку в коледжі Ост-Індської компанії (1805 р.). Лекції з політекономії як профільного предмету читали економісти в Оксфорді, Університетському коледжі Лондона у 1820-х рр. Особливий інтерес для нашого дослідження становить той факт, що у першій половині XIX ст. сільськогосподарські товариства Великої Британії активно поширювали серед населення країни знання з аграрної галузі.

Досліджуючи економічні передумови та етапи розвитку вищої економічної освіти в контексті суспільно-економічних та історичних подій, О. Демченко наголошує, що "після великої циклічної кризи 1873–1878 рр., яка мала загальносвітовий характер, прискорилася трансформація панівної в провідних країнах світу економічної системи. Зростанню передувало впровадження в промисловість досягнень другої хвилі науково-технічної революції й наукової організації праці. Поява представників "нових середніх" соціальних груп – приватних підприємців, фермерів, службовців, висококваліфікованих робітників, менеджерів вберегла найрозвинутіші країни (Велика Британія, США, Франція) від великих соціальних потрясінь… Такі зміни не могли не позначитись на подальшому розвитку освітньої системи" [75, с. 3–4].

Таким чином, першу половину XX ст. можна охарактеризувати як період визначальних подій у становленні та подальшому розвитку вищої економічної освіти в Європі, зокрема аграрного спрямування: у Кембриджському університеті відкрито факультет прикладної економіки; побачило світ періодичне видання економічного напряму "Economic Journal"; засноване Королівське економічне товариство (Англія); розвинулися кембриджська, оксфордська та інші економічні школи; почали читати лекції з економіки та історії сільського господарства; створено Науково-дослідницький інститут сільськогосподарської економіки в Оксфорді (The Agricultural Econimics Research Institute, 1913 р.); у структурі університетів і коледжів подальшої освіти Великої Британії засновано служби зі

сільськогосподарського консультування; набуло поширення вивчення наукових праць з економіки Дж. М. Кейнса [111], К. Маркса та ін. [36].

Істотне розширення вищої економічної освіти спостерігається після закінчення Другої світової війни. У цей час за порівняно короткий період кількість університетів подвоїлася, а їх контингент зріс ще більше. Після 1945 р. в країні були відкриті ще кілька нових університетів: у 1948 р. – Ноттингемський, у 1949 р. – Кільський, у 1955 р. – Екзетерський і в 1960-х рр. – Сассекський, Ворвікський, Кентський, Східноанглійський і Ессекський. За ними вкорінилась назва "нові". Однак, після цих "нових" університетів з'явилася ціла низка ще новіших. У 1992 р. 33 політехнічних інститути були оголошені "чартерними" (charter) університетами [227]. Навчальна діяльність "нових" університетів тісно пов'язана з різними галузями економіки, вони створюють власні навчальні програми, зокрема економічного спрямування. Зазначимо, що при цьому певною мірою враховуються інтереси підприємців. Старіші університети намагаються не відставати й зміцнюють свої зв'язки як з регіональними, так і загальнодержавними комерційними колами, однак вони здебільшого концентруються на теоретичних дисциплінах [170].

Наступний етап активного піднесення економічної освіти, який включав поширення економічних знань, процеси сільськогосподарського реформування та масштабної економічної регіоналізації, відбувся у другій половині XX ст. і був пов'язаний з процесами світової індустріалізації та науково-технічного прогресу. Таким чином, сформувався величезний попит на отримання населенням ґрунтовних економічних знань. Як зазначає А. М. Сингаївська, у вказаний період "світова наука розвивається у напрямі деталізації економічних питань, дослідження економічних явищ і процесів на різних вертикальних рівнях. Це дає вищій економічній освіті розширення тематики економічних питань, кількісне збільшення економічних напрямів навчання" [287, с. 188].

На нашу думку, здійснюючи ретроспективний аналіз економічної

освіти Великої Британії, варто також розглянути реформи, проведені цією країною – лідером у наданні освітніх послуг.

Імпульсом до модернізації освіти у Великій Британії стало прийняття Закону про освіту в 1944 р. Незважаючи на те, що він стосувався насамперед шкільної освіти, цей закон перетворився на загальнонаціональний, що сприяло упорядкуванню британської системи освіти та визначенню органів її управління. Підготовлена в контексті реалізації нового закону доповідь "комісії Барлоу" (1946 р.) виявила невідповідність системи освіти соціально-економічним потребам суспільства. Усвідомлення необхідності змін для економічного руху вперед привело до визначення у 1963 р. "комісією Робінса" чотирьох пріоритетів британської вищої освіти, які вирішальним чином вплинули на організацію й розвиток економічної освіти [409]:

– спеціалізація навчання;

– запровадження в університетах загальнотеоретичної, а не утилітарної складової, спрямованої на спеціалізоване навчання;

– спрямованість на баланс між навчальною й науково-дослідницькою діяльністю;

– збереження місії університетів щодо соціалізації молоді, тобто їх просвітницької і світоглядної функції [409].

– Таким чином, Велика Британія змогла розширити сферу університетської освіти, створивши при цьому державний сектор вищої освіти як альтернативу вже існуючому традиційному університетському. Традиційна автономія університетів збереглась, але водночас вища школа почала адаптуватись до актуальних суспільних потреб. Факти свідчать про бурхливе зростання привабливості реформ, адже в 1960–1970-х рр. чисельність студентів зросла майже вдвічі (загальна кількість ВНЗ такого типу досягла 45, а студентів, що отримували освітні послуги в них, налічувалось 259 тис. осіб).

Слід зазначити, що особливістю вищої економічної освіти у Великій

Британії стала поява бізнес-шкіл, які набули значного розвитку у другій половині XX ст. До 1965 р. до складу британських університетів не належала жодна бізнес-школа, але на початку XXI ст. їх було вже близько 120. Це пояснюється тогочасним ставленням до зазначеного типу освітніх установ, оскільки "бізнес-дисципліни та управління (management) ще не пройшли випробування, аби стати дисциплінами, які вивчатимуть в університетах" [335, с. 1]. Статистика свідчить, що до 2004 р. бізнес і менеджмент як дисципліни вивчав лише один з семи студентів в університетах Великої Британії і кожен п'ятий магістрант чи аспірант. Плутанина та суперечності в дебатах щодо бізнес-шкіл тривали в усьому світі. Взаємна недовіра й підозрілість бізнесу та наукових кіл були особливо помітні у Великобританії, що й зумовило появу бізнес-освіти там, однак у міжнародному масштабі це відбулося досить пізно. Коли, нарешті, перші бізнес-школи були створені, то не існувало одностайності щодо їх призначення, функції та визначення їх ефективності на ринку праці. Можна стверджувати, що вони виникли в результаті боротьби зацікавлених сторін, метою яких були зовсім різні цілі. Перші бізнес-школи мали значні недоліки, які визнавали навіть самі засновники [404].

Зазначимо, що жодна навчальна дисципліна у вищій освіті Великої Британії не зазнала такого бурхливого розвитку, як бізнес- та менеджмент-дисципліни, які є складовими економічної освіти. Однією з причин цього зростання, передусім на ринку MBA в 1980-х рр. і 1990 р., стало цілком обґрунтоване переконання, що диплом у галузі бізнесу та адміністрування значно підвищує перспективи кар'єрного зростання випускників і, відповідно, їхні доходи [494]. Таким чином, у деяких бізнес-школах тепер мають можливість оцінювати навчання за 12 місяців для отримання MSc диплома в 10 000 фунтів стерлінгів, і більше ніж удвічі вище – для отримання диплома MBA. Крім того, нині британські бізнес-школи мають гарну міжнародну репутацію й посідають друге місце після США в рейтингу якості

з надання економічної освіти у світі.

Однак питання управління економічною освітою не сприймалось у Великій Британії як серйозна проблема до 40-х рр. XX ст., оскільки британська промисловість була неспроможною відреагувати на необхідність підвищення економічної продуктивності на початку воєнних років. У повоєнний період почали з'являтися спроби лейбористського уряду щодо поліпшення професіоналізму та ефективності британського управління бізнесом, що є основною складовою економічного розвитку країни. У 1948 р. був заснований Британський інститут управління (British Institute of Management, BIM) і спеціальний комітет, створений під головуванням Ліндалл Урвик для розвитку якісного управління освіти. Урвик рекомендував створення нового диплома, який менеджери могли б отримати на основі неповних п'яти років навчання. Уряд підтримав таку пропозицію, і зі створенням приватного Адміністративного коледжу працівників (Administrative Service College, ASC) у Хенлі в 1946 р. розвиток формальної освіти управління почав швидко розвиватися [504]. Подальшого імпульсу цій тенденції надала низка американських ініціатив щодо поліпшення якості британської освіти управління як частина плану Маршалла в 1950 р. [444]. Однак, незважаючи на всі зусилля Урвика та такого органу, як Агентство європейської продуктивності (Environmental Protection Agency, EPA), британські фірми, як і раніше, скептично ставились до необхідності появи дипломованих спеціалістів бізнес-спрямування, тоді як британські університети також продовжували вважати управління недоречною сферою наукових досліджень. Байдужість до ініціативи Урвика щодо диплома призвела до занепаду цієї спеціальності на початку 1960-х рр. [504]. Таким чином, незважаючи на зусилля на поліпшення професійної підготовки та освіти з менеджменту й бізнесу в 1940 р., все це було втрачено в 1950 р. Однак, амбіції щодо створення "британського Гарварда" все ще існували.

Друга хвиля розвитку бізнес-освіти як складової економічної освіти у

Великої Британії відбулася в 60-х рр. XX ст. і зумовлена бажанням виправити недоліки британського управління бізнесом, які постали на тлі набагато серйозніших суспільних проблем, а саме спаду економіки Великої Британії. Крім того, що зросло занепокоєння громадськості з приводу недостатньої продуктивності британської економіки порівняно з іншими промислово розвинутими країнами, водночас існувало й переконання, що швидкі технологічні зміни приведуть до нових можливостей і завдань, які можуть бути вирішені лише за допомогою добре освіченого й технічно компетентного кадрового менеджменту [504]. Ці настрої стали імпульсом для загального розширення вищої економічної освіти у Великій Британії, де бізнес-освіта мала відіграти значну роль. Питання про створення принаймні однієї бізнес-школи неодноразово порушувалось у серії доповідей на початку 60-х рр. XX ст., але на той час ще не існувало чіткого розуміння того, де такі школи повинні розташовуватись або що саме вони мають робити.

Коли в середині 60-х рр. XX ст. у Лондоні й Манчестері були створені перші бізнес-школи, пов’язані з існуючими університетами, фінансування надходило також від найбільших британських компаній. Загальна сума становила 4,5 млн фунтів (на сьогодні – близько 57 млн фунтів стерлінгів). Основною метою розвитку цих шкіл було поліпшення британського управління економікою з акцентом на формуванні практичних навичок, а не провадженні наукової діяльності. Нові школи значною мірою були змодельовані за системою освіти в США з орієнтацією на студентів MBA, які навчалися з використанням методів соціологічного дослідження.

Слід виокремити один із важливих наслідків поширення бізнес-освіти у Великій Британії: як і в американських школах, вона зумовила створення так званих торгових шкіл, а також набула більш респектабельних академічних повноважень [355]. Бізнес-освіту в британських університетах викладають в основному представники з інших галузей наукового співтовариства з відносно невеликим безпосереднім досвідом діяльності в промисловості,

проте менеджмент вважають академічною дисципліною, а тому актуальною для більш широких бізнес-спільнот [404]. При розгляді відповідних програм стає очевидним, що фінансові й бухгалтерські дисципліни значно переважають порівняно з тими, що стосуються безпосередньо виробництва [504].

На початку 70-х рр. XX ст. освітні послуги у Великій Британії надавали 37 університетів, 45 політехнічних закладів, 5 незалежних коледжів і близько 150 технічних навчальних закладів [504]. На цьому етапі існувало відносно мало бізнес-шкіл, але число студентів, що навчалися за фахом "Менеджмент", неймовірно зросло – від 200 у 1950 р. до більше ніж 2000 осіб. Однак варто констатувати, що популярність менеджменту як спеціальності, досягнута в 1960-і рр., знижується в 1970-х рр. До початку 1980-х рр. кількість бізнес-шкіл або факультетів менеджменту, що пропонують MBA-диплом, в університетах Великої Британії налічує 28. Кількість британських студентів, що навчалися за фахом комерційної діяльності та управління, збільшилася із 1355 у 1972–73 рр. приблизно до 1530 в 1982–83 рр. [404].

Для зазначеного періоду розвитку економічної освіти Великої Британії характерні поява перших бізнес-шкіл, розвиток економічної школи в Лондоні, формуванням мережі економічних факультетів у вищих навчальних закладах.

Отже, можна зробити висновок, що в професійній підготовці економістів відбувалось не тільки поглиблення наявних теоретичних економічних знань і набутих практичних навичок, і їх "переорієнтація" на вужчі професійні галузеві знання відповідно до конкретної економічної спеціалізації. Тому важливою особливістю вищої економічної освіти цього періоду є її поділ на профільну (спеціалізовану), у тому числі й аграрного напряму, та загальноосвітню економічну підготовку відповідно до потреб суспільства. На думку А. М. Сингаївської, у вказаний період "світова наука

розвивається у напрямі деталізації економічних питань, досліджені економічних явищ і процесів на різних вертикальних рівнях. Це дає вищій економічній освіті розширення тематики економічних питань, кількісне збільшення економічних напрямів навчання" [287, с. 188].

Слідом за А. М. Сингаївською, В. Я. Бобров також наголошує на пріоритеті вищої економічної освіти в європейських країнах, її вагомому значенні для соціально-економічного розвитку суспільства, виокремивши 1960–1980-ті рр. як період активного реформування університетської зокрема й системи вищої освіти в цілому, що характеризувався пошуками нових організаційних форм, найбільш адекватних тогочасним соціально-економічним умовам розвитку і професіоналізації вищої економічної освіти [34].

Слід врахувати, що у 60-ті рр. XX ст. була проведена ціла низка реформ у секторі вищої школи [275]. Це було зумовлено загостренням необхідності у підвищенні освіченості населення, внаслідок чого у Великій Британії виникло так зване "третє покоління" університетів, до яких належить, зокрема, Британський відкритий університет (1963 р.). А 1973 р. відзначено створенням першого й останнього приватного університету держави: Університету Бекінгема, що не отримує державного фінансування та спеціалізується на курсах фінансового менеджменту й бізнес-адміністрування [64; 200].

З 80-х рр. XX ст. починається новий переломний період в історії взаємовідносин економіки й освіти, як зауважує О. Демченко, а саме загальний рух до масової вищої освіти, яка набуває нових економічних функцій, пов'язаних з виникненням в межах системи соціального ринкового господарства таких типів економіки, як інформаційна, інноваційна, нова економіка, економіка знань [75].

Протягом 1970–1990 рр. діяли такі чинники, як науково-технічна революція, подальший розвиток світових ринкових відносин, а відповідно й

зовнішньоторговельних зв'язків та інтеграційних процесів, що зумовило потребу у підготовці фахівців, які б глибоко володіли знаннями сучасної економіки, "могли б досягти високої професійної кваліфікації та успішно працювати в різних ринкових структурах – фірмах, концернах, корпораціях, установах банківської системи, органах державного управління економікою, спільних підприємствах, пов'язаних із міжнародним бізнесом" [335, с. 1]. Зацікавленість країни у появі таких фахівців передбачає проведення відповідної державної політики, залучення значних обсягів фінансування та інвестицій в освітню сферу, формування першочергових пріоритетів із метою усвідомлення її концептуальної ролі у процесі соціально-економічних і цивілізаційних зрушень. На нашу думку, у цьому контексті слушною видається теорія людського капіталу, сформульована Нобелівським лауреатом 1980 р. Т. Шульцем, згідно з якою ресурси, витрачені на освіту, становлять собою вкладення в людський капітал [478].

Задоволення потреб людини було проголошено у 1989 р. Конфедерацією британської промисловості як один з основних пріоритетів британської освіти, що, у свою чергу, зробило очевидним необхідність принципових змін у професійній підготовці економістів. Збереження й зміцнення позиції держави на світовому економічному ринку в умовах зростання конкуренції не могла бути забезпечена частковими змінами. Пропозиції, викладені в доповіді "Цілі світового класу" були підтримані як зацікавленими сторонами, так і урядом. У результаті цього, були прийняті основоположні рішення, які вирішальною мірою вплинули на розвиток вищої освіти у Великій Британії, а саме: проголошення національних цілей освіти і професійної підготовки (1991 р.); прийняття закону про запровадження єдиної моделі вищої освіти з наданням політехнічним коледжам та іншим еквівалентним навчальним закладам статусу університету (1992 р.); створення Національної консультативної ради з цілей освіти та підготовки, до повноважень якої входить моніторинг цілей освіти, а також розробка

рекомендацій щодо їх реалізації (1993 р.).

Проте наведені нами зміни в системі освіти Великої Британії стосуються лише певних зрушень на освітньому просторі держави. У тому ж році Національною комісією з освіти Великої Британії була оприлюднена доповідь з промовистою назвою “Вчимося процвітати. Радикальний погляд на освіту сьогодні та стратегія на майбутнє” [200, с. 44], у якій задекларовано цілі, що стали визначними для економічної освіти, зокрема:

– скорочення обсягу обов’язкової освіти;

– модернізація системи підвищення кваліфікації викладачів;

– передача управління освітою та підготовки освітянських кадрів до рук одного органу влади;

– збільшення інвестицій в освіту;

– розширення участі спільноти в діяльності школи [200, с. 44].

У травні 1995 р. була створена Біла книга, де під назвою “Рух вперед” зафіксовано оновлені рамки цілей, на яких базується розвиток освіти та професійна підготовка економістів в університетах Великої Британії.

Вивчаючи еволюцію вищої економічної освіти, звернемось до аналізу А. М. Сингаївською її історичних типів (праксеологічного, інституційного, експлікаційного, технологічного, інтеграційного), в основу яких покладено такі ключові чинники, як науковий базис, пріоритети, масштабність [287]. Дослідниця пропонує періодизацію становлення та розвитку вищої економічної освіти з дотриманням принципу хронології:

– вивчення філософами античності та середньовіччя економічних питань у структурі філософської науки;

– зародження економічної науки (XVII–XVIII ст.) внаслідок розвитку гуманітарних наук, у зв’язку з певними технічними досягненнями, появою фундаментальних на той час наукових праць провідних учених;

– початок викладання економічних дисциплін як невеликих навчальних курсів у вищих навчальних закладах Європи (XIX ст.), поява

самостійних економічних факультетів, актуалізація марксистської теорії у світовій економічній практиці;

– наукове підґрунтя змісту вищої економічної освіти (кінець XIX – початок XX ст.), поєднання вивчення економічних питань із дослідженням тогочасних загальносуспільних проблем;

– глобалізація світової економіки, потреба в ґрунтовних економічних знаннях (XX ст. – сьогодення), гуманітаризація вищої економічної науки, технологічний розвиток і наукові засади вищої економічної освіти у світовому масштабі [287, с. 185–190].

У контексті вищезазначеного можна зробити висновок, що в сучасному суспільстві динамічних змін справжнім фахівцем вважається людина з широким діапазоном загальних і спеціальних знань, яка вміє оперативно реагувати на зміни в техніці, науці, економіці, появу новітніх технологій, володіє проблемно-аналітичним мисленням та є компетентною у сфері соціально-психологічних, інтелектуальних і культурних проблем. Тому, зважаючи на багатовікову історію й надбання економічної освіти Великої Британії, вважаємо доцільним урахування досвіду цієї країни у професійній підготовці таких фахівців у вищих навчальних закладах України.

4.2. Сучасний стан і особливості організації вищої економічної освіти Великої Британії

У сучасному освітньому середовищі вищої ланки Великої Британії вища економічна освіта займає ключову позицію у процесі формування та перенесенні отриманих студентами знань в економічну площину через викладацьку діяльність, проведення наукових досліджень та інших заходів.

Зазначимо, що університети як суб'єкти незалежного господарювання проводять власну економічну діяльність, що може мати помітне значення на макроекономічному рівні. Крім університетів, основних постачальників вищої освіти у Великій Британії, у країні функціонує мережа коледжів подальшої освіти з діючими курсами вищої освіти, де навчається досить багато студентів.

Сучасні трансформаційні процеси в економічному, освітньому, культурному та соціальному середовищі Великої Британії впливають на формування єдиних освітніх стандартів, тому наразі виникає потреба в удосконаленні навчальних програм вищої економічної освіти, поглиблення змісту та якості професійної підготовки фахівців економічного профілю. Як зазначає А. С. Книга, "глобалізація сучасних економічних і соціальних процесів зумовлює розвиток інтеграційних тенденцій у галузі спеціальних економічних знань, менеджменту і фінансів. Знання та вміння випускників університетів повинні відповідати вимогам не лише своєї країни, але й світовим стандартам" [115, с. 1]. Оскільки нині професія економіста користується значною популярністю завдяки розвитку технічних і технологічних можливостей виробництва, економіка як наука та особливо як навчальна дисципліна вищої школи розширила сферу практичного застосування економічних знань, що й зумовило значні інтеграційні процеси в соціальному та освітньо-науковому середовищі Великої Британії.

Важливий регіональний вплив діяльності університетів і коледжів вищої освіти Великої Британії простежується в наданні професійних знань студентам, підготовці кваліфікованих фахівців економічного профілю, проведенні наукових досліджень, здійсненні консалтингової роботи, постійній співпраці з місцевими роботодавцями з метою підвищення економічного зростання регіону та професійної зайнятості населення [362]. Наприклад, Імперський коледж Лондона здійснює розробку акумуляторних технологій у співпраці з компанією "Нексон", а компанія "Ягуар", володіючи двома інженерно-конструкторськими

об’єктами у Великій Британії, спільно з Університетом Ворвіка (Warwick University) розробляє ефективні транспортні технології. Це тільки один із прикладів зосередження навколо вищих навчальних закладів тісного співробітництва між науковими установами, промисловістю та проурядовими структурами. Для ефективної реалізації завдань підготовки висококваліфікованих фахівців економічної сфери у вищій школі Великої Британії, на думку К. Макніл і А. Сілім, необхідно зосередитися на розробці науково-педагогічних інновацій, створенні умов для їх впровадження в практику з метою підвищення значущості та ефективності професійної підготовки майбутнього економіста, активізації діяльності університетів у процесі розширення доступу до вищої економічної освіти всім прошаркам населення [450]. Однією з таких можливостей визначається поглиблення інформаційно-пропагандистської роботи вищих навчальних закладів, яка постійно проводиться зі школярами, школами й місцевими громадами. Зазначимо, що загальна схема практичної реалізації цих програм включає такі положення:

– підвищення прагнення учнів до здобуття вищої економічної освіти, розуміння її сутності та важливості шляхом відвідування ними студентських кампусів у економічних університетах чи на відповідних факультетах;

– знайомство з програмами наставництва, надання спеціальних можливостей для вступу до вищих навчальних закладів (підготовчі курси);

– розвиток партнерства, надання спонсорської допомоги тим, хто її потребує;

– забезпечення постійними стипендіями дітей із малозабезпечених родин, пасторська допомога учням віком від 7 до 18 років тощо.

– До особливостей співпраці університетів зі школами належать:

– її ранній початок;

– наявність чітко структурованої перманентної програми інтенсивної участі;

– функціонування літньої школи для практичного занурення учнів у середовище вищої економічної освіти;

– неупереджений підхід до співпраці, згідно з яким на перше місце ставляться інтереси учнів, їхні вподобання та самостійний вибір вищого навчального закладу в контексті реалізації довготривалих життєвих планів;

– різнопланові практичні можливості здобуття бажаючими вищої економічної освіти;

– зв'язок між участю учня в здійсненні інформаційно-пропагандистської програми та наданням потенціального місця для навчання в університеті;

– концентрація уваги на досягненні учнями життєвих цілей і розширення їхнього світогляду;

– надання компетентними фахівцями чітких вказівок стосовно реалізації підростаючим поколінням конкретних професійних амбіцій;

– рання орієнтація учнівської молоді на поетапне здобуття вищої економічної освіти.

Посилення уваги сучасного суспільства до системи вищої економічної освіти Великої Британії, дослідження її впливу на рівень знань і професіоналізацію фахівців у середовищі вищих навчальних закладів знаходить відображення у діяльності ряду урядових, економічних установ, організацій-партнерів, громадських і доброчинних організацій, спрямованій на загальний розвиток економіки в країні та підтримку практичної реалізації економічного навчання на всіх рівнях.

У зв'язку з цим відзначимо таку характерну особливість вищої економічної освіти Великої Британії, як сприяння її функціонуванню з боку низки профільних асоціацій та доброчинних організацій.

Зокрема, *Британська асоціація європейської економічної освіти* (The Association of European Economics Education, AEEE) – європейська добровільна некомерційна організація, що об'єднує фахівців у галузі

економіки та бізнес-освіти, які прагнуть до покращення економічної освіти не лише у Великій Британії, але й в інших країнах Європи [492]. Власне кажучи, асоціація надає підтримку економічній та бізнес-освіті у таких ключових сферах:

– навчальні програми (європейські стандарти в навчанні, можливості впровадження загальних економічних стандартів у бізнес-дослідження);

– навчальні матеріали та спеціальні програми економічного спрямування (наприклад, безкоштовна освітня програма “Geo Gebra”);

– підходи до навчання (викладання економіки в групах, самостійна робота, поєднання групової та індивідуальної форм роботи, використання сучасних інформаційних технологій тощо);

– наукові дослідження освітньо-економічних проблем (підходи до викладання й навчання, академічні програми з бізнес-освіти, підготовка вчителів початкової освітньої ланки в умовах кризового суспільства тощо) [352].

Британська асоціація європейської економічної освіти функціонує за Статутом, затвердженим Радою АЄЕО у вересні 2009 р. Положення Статуту відображають зміст і завдання діяльності асоціації, серед яких – наукова співпраця в галузі економічної освіти та педагогіки, участь у розробці тестових баз, навчальних матеріалів та програм, поширення знань про європейську економіку загалом і економіку ЄС серед викладачів та студентів економічних спеціальностей. АЄЕО співпрацює з такими організаціями, як “Освітні інновації в економіці та бізнесі” (Educational Innovation in Economics and Business, EDINEB) та “Економічна мережа” (The Economic Network) [352].

Доброчинною організацією, що займається поширенням вищої економічної освіти та її доступністю широкому загалу, вирішенням важливих соціальних проблем, є *Кембриджський фонд нового економічного мислення* (Cambridge Trust for New Thinking in Economics), заснований 28 вересня

2005 р. [489]. Функціонування фонду базується на таких принципах: економічна діяльність та економічні категорії належать переважно до соціальних понять, а не особистісних; вони формуються під впливом цінностей (естетичних та етичних); успішна економіка ґрунтується на довірі й чесності, а піклування лише про власні, суб'єктивні інтереси в економіці може негативно впливати на довкілля як у переносному, так і в прямому значенні. Члени фонду прагнуть, зокрема, привертати увагу громадськості до глобальних проблем шляхом проведення конференцій, семінарів, опублікування наукових статей з найбільш актуальних проблем сьогодення, таких як виснаження планети надмірним споживанням її ресурсів, обсяги матеріального перевиробництва, забруднення токсичними речовинами, надмірне насичення суспільства грошовими масами – свого роду "грошове забруднення" європейського економічного простору, зумовлене, на думку членів трасту, тривалою фінансовою діяльністю інвестиційних банків Уолл-Стріт та лондонського Сіті [489]. Тому наразі особливо актуальною є діяльність фонду як виразника нового способу мислення членів соціуму. На відміну від традиційної економіки, його представники тлумачать поняття "нове економічне мислення" як міждисциплінарний підхід до вирішення економічних проблем з урахуванням важливості інших галузей наукового пізнання (історії, техніки, етики, теорії еволюції тощо), з більш гнучким підходом моделювання "нової економіки", який базується на історії розвитку економічних інституційних структур.

"Освітні інновації в економіці та бізнесі" (Educational Innovation in Economics and Business) – міжнародна асоціація професійних освітніх установ і корпоративних навчальних центрів, фахівці яких розробляють інноваційні або адаптують діючі навчальні програми з економіки та бізнесу для вищої школи Європи [442]. Ця структура була заснована у 1993 р. з метою підтримки досліджень питань, пов'язаних із проблемно-орієнтованим навчанням як інноваційним підходом спочатку у медичній, а потім і бізнес-

освіті. З появою навчання on-line сфера її освітньо-наукової діяльності значно розширилася: у 1994 р. відбувся перший семінар із проблемно-орієнтованого навчання у галузі економічної та бізнес-освіти; започатковано видання посібника “Освітні інновації в економіці та бізнесі”; почалась розробка навчальних програм для країн, що розвиваються, з акцентом на вирішенні локальних проблем, і створення програм професійного спрямування, орієнтованих на набуття певних умінь і навичок.

Вирішення поставлених перед асоціацією завдань здійснюється шляхом інституційної підтримки, постійного навчально-методичного обміну, наукового спілкування та поширення відповідної інформації, співпраці з університетами, дослідження й розробки питань, безпосередньо пов’язаних з економічною освітою та управлінням бізнесом (діловим адмініструванням) [442].

“Економічна мережа” (The Economics Network) – національний проект із підтримки економічної освіти Великої Британії в контексті вищої європейської освіти. Діяльність цієї організації, яка функціонує на базі Бристольського університету, фінансується за рахунок надходжень від Королівського економічного товариства (Royal Economic Society), Шотландського економічного товариства (the Scottish Economic Society), Лондонської школи економіки та політології (London School of Economics and Political Science), Університету Ексетера (the University of Exeter). До загальної компетенції “Економічної мережі” належить забезпечення інформаційними ресурсами фахівців економічного профілю, викладачів економічних дисциплін вищих навчальних закладів Великої Британії та світової науково-педагогічної спільноти [492].

Організаціями-партнерами “*Економічної мережі”* наразі є: Урядова економічна служба (The Government Economic Service, GES), Асоціація європейської економічної освіти (The Association of European Economics

Education, AEEE), Асоціація корпоративних скарбників (Association of Corporate Treasurers, ACT). Так, у своїй партнерській роботі Урядова економічна служба та "Економічна мережа" вирішують проблеми професійної підготовки висококваліфікованих випускників-економістів, озброєних ґрунтовними знаннями та здатних ефективно працювати й розвивати національну економіку Великої Британії.

Асоціація європейської економічної освіти (Association of European Economics Education) об'єднує фахівців у галузі економіки та бізнесової освіти. AЄEO у партнерстві з "Економічною мережею" підтримує та популяризує інноваційні дослідження, нові підходи й методи у викладанні економіки, змісті навчальних курсів та навчально-методичних посібників економічного спрямування. Таким чином, партнери прагнуть розширити обсяг інформування членів сучасного європейського та світового соціуму. Тайс де Гахайдж, прес-секретар Асоціації, наголошує на тому, що основною метою AЄEO є обмін інформацією на всіх рівнях економічної освіти [492]. Кожні 2 роки AЄEO проводить конференцію за кордоном, тим самим створюючи можливість своїм членам і організаціям-партнерам (наприклад, "Економічній мережі") для обміну ідеями стосовно навчальної практики, ознайомлення з широким спектром сучасних освітніх досягнень і поточних подій у цій галузі [492].

Королівське економічне товариство (Royal Economic Society) – одне з найстаріших і найпрестижніших економічних об'єднань у світі [475]. Засноване у 1890 р. як Британська економічна асоціація, об'єднання змінило свою назву після отримання ним у 1902 р. Королівської хартії. Основною метою цієї наукової спільноти є сприяння вивченню економічної науки, підтримка навчання та кар'єрного зростання молодих економістів-науковців і викладачів економічних дисциплін. Для цього товариство постійно проводить відповідні заходи: з 2010 р. фінансується проведення весняних та осінніх спеціалізованих навчальних курсів (Easter and Autumn Schools) на

базі університету в Бірмінгемі для аспірантів, які поглиблено займаються науковими дослідженнями, викладачів вищих навчальних закладів, науковців. Робота одного з цих курсів спрямована на вивчення окремих аспектів макроекономіки, напрям другого – дослідження питань мікроекономічного змісту [475].

Мета функціонування зазначених курсів – ознайомлення з передовими досягненнями в обраній учасниками галузі економіки, обговорення відповідних тем з відомими експертами, спілкування з молодими колегами-дослідниками. Зокрема, темами курсів, проведених у 2011–2013 рр., визначено такі: "Податково-бюджетна політика" (весна 2011 р.), "Промислові організації" (осінь 2011 р.), "Економіка та економетрика прогнозування" (весна 2012 р.), "Нові досягнення у галузі міжнародної торгівлі та макроекономіки" (осінь 2012 р.), "Динамічне стохастичне моделювання і фінансові відхилення" (весна 2013 р.).

Концептуальні цілі діяльності *Королівського економічного товариства* охоплюють проведення економічних досліджень з оприлюдненням відповідних результатів; поширення економічних знань у суспільстві; сприяння обміну науковими ідеями та практичному впровадженню результатів наукових розробок учених-економістів; підтримку навчання та професійної підготовки студентів, викладачів і дослідників у галузі економіки; забезпечення ресурсами фахівців з економічної освіти, бізнесу, промислової політики, державотворення тощо; допомогу молодим науковцям у проведенні ними власних наукових досліджень, підвищенні їхньої професійної кваліфікації; співпрацю із засобами масової інформації, економістами в галузі освіти громадсько-політичними організаціями, бізнесовими та урядовими структурами [475].

Вагоме значення для стабілізації британської економіки та розвитку вищої економічної освіти має діяльність *Шотландського економічного товариства* (The Scottish Economic Society) (послідовника Шотландського

товариства економістів, заснованого у 1897 р.), що активно функціонує з 1954 р. Ця спільнота – професійна організація економістів, які роблять позитивний усвідомлений внесок в економіко-політичні дискусії, у тому числі проведенням і участю в роботі міжнародних науково-практичних конференцій, читанням і відвідуванням відкритих лекцій (щорічно з 1964 р.), виконанням наукових досліджень тощо [479].

Мета діяльності товариства – сприяння вивченню й викладанню економіки відповідно до положень шотландської політекономії А. Сміта, обговорення економічних проблем і їх зв'язку із політичним і соціальним становищем у Шотландії, підтримка молодих науковців у галузі економіки (наприклад, з 1998 р. присуджує премію у розмірі 1000 фунтів стерлінгів імені А. Кейнкроса (економіста, професора прикладної економіки університету Глазго, радника з економіки, голови Урядової економічної служби, президента Британської асоціації, редактора журналу "Товариство політичної економіки") за кращу наукову роботу, виконану молодими вченими, яка оприлюднюється на щорічній конференції товариства та обов'язково друкується на сторінках власного "Шотландського журналу політичної економії". Товариство видає його п'ять разів на рік у друкованому вигляді та електронній версії, яка безкоштовно надсилається членам товариства. На сторінках періодичного видання публікуються результати високоякісних теоретичних та емпіричних досліджень, статті, огляди з економічних галузей знань, які часто відображають перспективи подальшого впливу економіки на суспільні реалії [479].

Шотландський інститут економічних досліджень (The Scottish Institute for Research in Economics) – результат значних інвестицій в економічні дослідження (близько 21 млн фунтів стерлінгів за 5 років) Шотландської ради з фінансування (the Scottish Funding Council) та десяти університетів-учасників. Мета організації – підтримувати і розвивати репутацію високоякісних міжнародних досліджень в основних галузях

економіки, поширювати передові наукові знання економічного спрямування в середовищі економістів країни, тим самим сприяючи формуванню ефективної економічної політики країни, конкурентоспроможної на світовому рівні [481**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Діяльність інституту, адміністративний центр якого знаходиться в Единбурзькому університеті, базується головним чином на вченні видатних економістів А. Сміта та Д. Юма, участі його співробітників у реалізації Шотландської аспірантської програми з економіки (the Scottish Graduate Programme in Economics), заснованої в 1989 р. [482]. Ця програма розроблена для залучення талановитих аспірантів до навчання у Шотландії, розвитку їхнього наукового потенціалу, формування нової генерації молодих дослідників.

Фахівці *Шотландського інституту економічних досліджень* розподіляють ключові економічні розробки на три тематичні програми, фокусуючись на їх практичній реалізації [481]:

– "Поведінка, зацікавленість і контракти" ("Behaviour, Incentives and Contracts") – широкий спектр вивчення макроекономічних питань, пов'язаних із процесами державно-приватного партнерства, аналізом інформації, розробкою механізмів стимулювання, трудових відносин в інвестиційній діяльності. Ця програма базована на економічній теорії, прикладному та емпіричному макроекономічному аналізі. Зазначимо, що приватні установи, особливо фінансові, зацікавлені в роботі з укладання контрактів, урядові структури практично всіх рівнів стурбовані питаннями стимулювання, конкуренції та державного регулювання вказаних питань, а головні світові банки та міжнародні організації (Банк міжнародних розрахунків у Базелі, Швейцарія) прагнуть отримати більше інформації стосовно науково-дослідної діяльності за цією тематикою [481];

– "Робота і добробут" ("Work and Well-being") – дослідження економічних і соціальних факторів, які впливають на здоров'я і

продуктивність населення. Програма складається з двох підтем – “Охорона здоров’я та профілактика” (Health and Health Care) та “Робота і винагороди” (Work and Rewards), базується на результатах досліджень у галузі охорони здоров’я як пріоритетного напряму наукової діяльності, а також економіки праці, підвищенні спільної ефективності діяльності фахівців інституту та викладачів вищих навчальних закладів країни (зокрема, кафедр економіки в університетах Абердина, Данді, Стирлінга як провідних навчальних та науково-дослідних центрів з акцентом на мікроеконометричний аналіз сфери здоров’я, соціального обслуговування населення, трудового ринку, а також університетів в Единбурзі, Глазго, Старклайді), зміцненні науково-економічного потенціалу Шотландії.

Підкреслимо, що фахівці з економіки праці розробили нові аналітичні та емпіричні методики, мікроеконометричні методи, які широко використовуються у процесі обробки значних обсягів фактичних даних, вибудовуванні науково обґрунтованої політики щодо охорони здоров’я та демографії населення, вивченні ринку праці, мотивації та кваліфікації робочої сили, соціальних питань тощо.

– “Макроекономіка, фінансові зв’язки та регіони” (“Macroeconomics, Financial Linkages and the Regions”). В основу програми покладена скоординована робота з макроекономічних досліджень університетів Глазго, Сент-Ендрюс, Центру динамічного макроекономічного аналізу (Centre for Dynamic Macroeconomic Analysis), регіональних економічних установ (Міждисциплінарного центру громадської політики для регіонів).

Зміст цієї програми спрямований на вирішення концептуальних питань зміцнення економіки країни, подолання кризових фінансово-економічних явищ, темпів установлення довгострокових перспектив її зростання на урядово-інституційному рівні. Особливу увагу приділяють вивченню факторів впливу на значне збільшення фінансових і торговельних зв’язків між країнами в контексті глобалізаційних процесів. Тому вагоме значення в

ході вирішення завдань програми має встановлення нових і підтримання існуючих зв'язків із Міжнародним валютним фондом (МВФ), Європейським центральним банком, Європейською комісією, Світовою організацією торгівлі, локальними фінансовими установами (Банком Англії, Казначейством Великої Британії) та підприємствами. Відповідно, тематика інтеграційних дослідницьких робіт і проектів пов'язана з координацією грошово-кредитної і податково-бюджетної політики, збалансованим валютним курсом щодо єврозони, дослідженням фінансових ринків країн, що розвиваються. Причому останнє положення становить значний інтерес для Світового банку, світових та європейських фінансових організацій, міжнародних і британських агентств із розвитку [495].

Центр економіки освіти (The Centre for the Economics of Education, CEE), створений у березні 2000 р., до 2010 р. фінансувався Департаментом освіти (Department for Education) та Департаментом у справах бізнесу, інновацій та навичок (the Department for Business, Innovation & Skills). Ця організація активно співпрацює з Центром економічних показників, який функціонує у структурі Лондонської школи економіки та політичних наук, Інститутом фінансових досліджень та Інститутом освіти [495]. Зазначені організації-партнери здійснюють систематичні наукові дослідження економіки освіти та професійної підготовки, вивчають питання, пов'язані з освітою дорослих, навчанням і ринком праці, впливом освіти на набуття молоддю навичок соціального та економічного співіснування на всіх життєвих етапах тощо, постійно використовуючи у своїй роботі інноваційні методики емпіричного аналізу. Зокрема, "Дослідницька програма освіти і професійної підготовки", що реалізується у Центрі економіки освіти, охоплює широке коло питань економіки освіти, оцінку державної політики у галузі шкільної освіти, проблеми вищої освіти, фінансової підтримки студентів, невідповідності між рівнем заробітної плати та вимогою

постійного професійного зростання, оплатою навчання тощо.

Як уже зазначалося, до партнерської діяльності у галузі економіки та вищої освіти Великої Британії залучаються й університети, де функціонують науково-дослідні та освітні центри. Зокрема, *Ноттингемська школа економіки* – навчальний підрозділ університету Ноттингему – один із найбільших економічних факультетів у Великій Британії, співпрацює з Інститутом фінансових досліджень Великої Британії, центральними банками (Банком Англії, Європейським центральним банком, Федеральною резервною системою), міжнародними організаціями. У її структурі діє *Центр макроекономіки та фінансових кредитів* (Centre for Finance, Credit and Macroeconomics (CFCM) [454], фінансовану урядовими структурами, науковими радами, благодійними організаціями та приватним сектором. Викладачі Центру поєднують власну наукову роботу із педагогічною діяльністю, приділяючи значну увагу розвитку та реалізації студентського потенціалу та прагнучи, щоб кожен студент став у майбутньому "громадянином світу".

Співробітники центру аналізують діяльність європейських і світових фінансових ринків, досліджують цикли та динаміку макроекономічних процесів, механізми трансмісії грошово-кредитної політики через використання кредитних каналів, вивчають поведінку корпорацій різного масштабу в умовах обмеженого кредитування, регулярно контактують із європейськими та американськими мас-медіа, публікують наукові статті для галузевих періодичних видань (наприклад, the Financial Times) тощо. Емпіричні дослідження Центру здійснюються з використанням фахівцями передових економічних методик, методів структурованого моделювання, часових рядів, мікроеконометрики. Крім зазначеного, реалізуються спільні проекти з організаціями приватного сектора як на консультаційному рівні, так і в межах академічних дослідницьких проектів.

Наукові дослідження Центру розділені на 4 діючі дослідницькі програми: 1) корпоративні фінанси (Corporate Finance); 2) країни з фінансовим ринком, який формується (Emerging Market Finance); 3) побутові фінанси (Household Finance), 4) макроекономіка та діловий цикл (Macroeconomics and the Business Cycle).

Так, зміст дослідницької програми "Корпоративні фінанси" відображає вивчення процесів трансмісії, за якими кредитний ринок спроможний неоднаково реагувати на фінансово-кредитну політику та здійснювати диференціальний доступ до банківської документації, ринку цінних паперів, ринку облігацій відповідно до їх характеристик [454].

Програма "Країни з фінансовим ринком, який формується" охоплює Китай, країни Південно-Східної Азії та Латинської Америки. У рамках цієї програми фахівці досліджують такі питання: наслідки фінансових обмежень на створення нових робочих місць або їх ліквідація, зростання продуктивності праці, прямі іноземні інвестиції, накопичення капіталу, експорт, фінансування компаній (firm-level finance) тощо. Таким чином, вивчається загальний вплив фінансових обмежень і фінансового ринку на реальну економічну і фінансову діяльність у зазначених країнах.

"Побутове фінансування" є дослідницькою програмою, зміст якої передбачає вивчення поведінки споживачів на кредитних ринках (в умовах потенціального кредитування) з використанням незначного обсягу даних, причин кредитної неспроможності на побутовому рівні та на рівні бізнесових структур, зв'язку між фінансовим благополуччям населення і житлово-побутовою заборгованістю, фінансової грамотності споживачів тощо [454].

До питань дослідницької програми Центру "Макроекономіка та діловий цикл" належать розробка теоретичних моделей вивчення недоліків кредитного ринку в динаміці ділового циклу, регулювання конкурентоспроможності макроекономіки з акцентом на агрегацію –

об’єднання всіх або окремих сегментів товарного чи регіонального ринку з метою розширення сфери впливу на ринки, а також для кращого аналізу його кон’юнктури чи прогнозування розвитку, структурне моделювання, комплексна взаємодія економічних галузей у процесі аналізу стабільності та коливання економічного циклу, розробка проектів із використанням макроекономічних моделей.

У контексті діяльності вищезазначених об’єднань і товариств, які досліджують проблеми вищої економічної освіти, виокремимо особливості організації професійної підготовки економістів освітньо-кваліфікаційних рівнів “Бакалавр” і “Магістр” вищої школи Великої Британії.

Бакалаврат у британських вищих навчальних закладах є найбільш популярною переддипломною кваліфікацією, тривалість програм якої сягає трьох (в Англії, Північній Ірландії та Уельсі) або чотирьох років (у Шотландії). Залежно від обраної програми (гуманітарного або природничого спрямування) після закінчення навчання студент здобуває ступінь бакалавра гуманітарних (BA, Bachelor of Arts), природничих (BSc, Bachelor of Science), технічних наук (BEng, Bachelor of Engineering), бакалавра права (LLB, Bachelor of Laws) та бакалавра медицини (BM, Bachelor of Medicine). Наголосимо, що за деякими дисциплінами (бізнес / менеджмент, економіка, психологія) може присуджуватися ступінь як бакалавра мистецтва, так і бакалавра науки.

Усі програми бакалаврату у Великій Британії загалом розподілені на вісім груп: 1) бізнес-науки, які включають менеджмент, фінанси, маркетинг, рекламу, управління персоналом тощо; 2) соціальні науки, які включають економіку, політологію, міжнародні відносини, право, антропологію, психологію, археологію, історію, географію, соціологію, соціальну роботу; 3) медицина та охорона здоров’я, які включають стоматологію, ветеринарію, фармацевтику тощо; 4) природничі науки, які включають хімію, фізику,

біологію, сільське господарство тощо; 5) інженерні та комп'ютерні науки і математика; 6) лінгвістика; 7) мистецтво (мода і графічний дизайн, промисловий дизайн), музика, танці і театр, архітектура, журналістика, кінематографія, телебачення і фотографія; 8) інші напрями (наприклад, екологія, дослідження світових проблем, міське планування тощо) [388].

У більшості університетів Великої Британії програми бакалаврату структуровані за модульною системою, яка передбачає самостійний вибір студентами певної кількості дисциплін і модулів для послідовного вивчення і побудови самостійного навчального плану. Зазначимо, що кожен модуль може складатися з 1–3, а іноді до 5 дисциплін, а елективні навчальні курси включають у себе набір взаємопов'язаних предметів. Кількість модулів, як правило, збільшується протягом усього терміну навчання у вищій школі. Така тенденція професійної підготовки студентів, зокрема, економічних спеціальностей забезпечує набуття ними необхідних знань і водночас дає змогу раціонально індивідуалізувати процес навчання в університеті.

Магістерські програми в університетах Великої Британії поділяються на такі групи: 1) бізнес-менеджмент, що включає спеціалізацію з фінансів, людських ресурсів і маркетинг; 2) інжиніринг і технологія; 3) правознавство і регулювання; 4) біологічні та медичні програми; 5) соціальні науки; 6) мистецькі та гуманітарні програми.

Наголосимо, що рівень магістратури у вищій школі Великої Британії передбачає вищий рівень професійної підготовки (поглиблення знань, умінь і навичок із обраної спеціальності), проведення спеціалізованих наукових досліджень зі спеціалізації або проходження практики відповідного напряму, що завершується написанням і захистом дисертації.

Кваліфікація "Магістр" охоплює такі варіанти: магістр мистецтв, наук, бізнес-адміністрування, права. Крім того, магістерські програми наявні у галузях прикладної економіки, економіки підприємства, економіки транспорту, фінансів, інновацій і політики тощо.

Магістерські програми, як і бакалаврські, структуровані за модульною системою, що супроводжується постійним контролем за навчальними досягненнями магістрантів. Специфікою навчання в магістратурі є комбінування лекцій, семінарських занять із роботою над науковим дослідженням. Форми і методи підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "Магістр" охоплюють аудиторну роботу (лекції, семінари), практичну та лабораторну роботу, виконання домашніх завдань у групах (ідеться про підготовку творчих проектів, презентацій). Крім того, значний обсяг навчального навантаження відводиться на самостійну роботу студентів, обговорення специфіки виконання наукового дослідження. Загальна тривалість магістерських програм становить 18–24 місяці [465].

Однією з особливостей британських магістерських програм з економіки та бізнес-адміністрування, які часто розробляються у безпосередній співпраці з потенційними роботодавцями, торгівлею, державними та бізнесовими структурами, є раціональне поєднання фундаментальних теоретичних знань із практичною складовою, що забезпечує підготовку кваліфікованого фахівця, здатного після закінчення навчання до швидкої адаптації у новому середовищі та ефективної професійної діяльності. Як зазначає Н. М. Погребняк щодо британської системи освіти, "система освіти закінчення середнього навчального закладу складається з самостійних циклів навчання, після проходження яких молоді люди отримують відповідний диплом, право мати престижну роботу. Ця система є ефективною в економічному та педагогічному аспектах. Завдяки їй студенти, відповідно до здібностей та можливостей, можуть самі коригувати напрями навчання, характер, темп та рівень фахової та наукової підготовки" [199, с. 144].

Наукова складова, що входить до змісту британських бакалаврських і магістерських програм, визначена нами як ще одна з ключових особливостей організації та функціонування системи вищої економічної освіти Великої Британії. Студенти вивчають обов'язкові та факультативні дисципліни за

власним вибором (гуманітарні, природничо-технічні, мистецтвознавчі, лінгвістичні тощо), причому з першого року навчання їх націлюють на обов'язкове виконання профільних наукових досліджень. Модульна система, що була вперше запроваджена у навчальний процес вищих навчальних закладів Великої Британії ще на початку XIX ст., наразі становить загальне правило здобуття вищої економічної освіти (диплом бакалавра або магістра).

Відповідні навчальні програми структуровано з поділом на послідовні блоки: інформаційний, тестово-інформаційний (перевірка засвоєного), корекційно-інформаційний (у випадку неправильної відповіді – додаткове навчання), проблемний (вирішення завдань на основі отриманих знань), блок перевірки та корекції [116]. На думку Л. Кнодель, "аналіз програм і нововведень найвідоміших університетів Великої Британії показує, що вони переважно спрямовані на організацію підготовки фахівців до професії, удосконалення якості їхнього навчання; увага в них акцентується скоріше на співробітництві, ніж на гармонізації й стандартизації" [116, с. 203].

Аналіз професійно орієнтованих програм (sandwich-courses) у вищій школі Великої Британії засвідчив наявність спеціального року (48 тижнів), призначеного для проходження студентами практики на промислових підприємствах, у фірмах та організаціях відповідного напряму після закінчення ними дворічного або трирічного теоретичного курсу, а також для короткострокового стажування. Мета таких програм – уведення студентів у практичне професійне середовище, набуття ними цінного досвіду, що згодом надасть їм переваги на ринку працевлаштування після закінчення повного курсу навчання [95].

Зазначимо, що професорсько-викладацький склад університетів і коледжів вищої освіти Великої Британії, який підтримує тісні контакти з бізнесовими колами держави, складається переважно з провідних науковців конкретної галузі – справжніх професіоналів своєї справи, діяльність яких значною мірою впливає на формування наукового світогляду студентів,

розвиваючи в них ініціативність, креативне мислення, вміння приймати нестандартні рішення тощо. У ході лекційних і семінарських занять завжди заохочуються ініціатива, активність, комунікабельність і працьовитість. Лекції як основний метод викладання і форма навчальної діяльності та семінари, які потрібно обов'язково відвідувати, проходять у невимушеній обстановці, часто у формі дискусії, неформального обговорення матеріалів і завдань; користуються популярністю мозкові штурми (brain storming), групові проекти (group projects), ділові ігри, спрямовані на розвиток навичок роботи в групі, робота з науково-методичними джерелами, тобто поряд із традиційними використовуються і новітні методи та форми навчальної діяльності. Цікаво, що на лекціях не прийнято ставити запитання лектору, це практикують або на семінарських заняттях, або в ході самостійного пошуку.

Британський теоретик у галузі психології та педагогіки Дж. Макліш (J. Macleish) вважає лекцію таким методом, за допомогою якого "викладач має можливість надихнути уяву слухачів тим, як його галузь пов'язана з цілями і призначенням людини, він може повідомити останні результати зусиль своїх колег, які були докладені з метою вирішення проблем, які є важливими для сучасників і наступників. Лекційний метод дозволяє досягти цих цілей з максимальною економією зусиль" [440, с. 136]. Зазначимо, що наразі у навчальному процесі університетів Великої Британії масово використовують лекції-презентації, лекції-дискусії, лекції-демонстрації, відеолекції тощо. Як стверджують М. П. Хвесеня та М. В. Сакович, сьогодні "від педагогів-викладачів економічних дисциплін потрібне цілеспрямоване використання інтерактивних методик навчання, тестових завдань, конкретних ситуацій, щоб на основі теоретичних положень аналізувати суперечливі процеси ринкових перетворень" [325, с. 4].

Виконання значних за обсягом самостійних завдань у контексті опрацювання програмного матеріалу передбачено майже всіма навчальними модулями. Під час самостійної роботи студенти не лише поглиблюють

знання, отримані на лекціях, семінарах і тьюторіалах (консультаціях), але й розвивають здатність до творчого пошуку шляхом роботи у бібліотеках, критичного оцінювання, що, у свою чергу, сприяє формуванню професійних умінь і навичок. Отже, самостійна робота студентів є важливим компонентом навчального процесу у вищій школі Великої Британії.

Від рівня викладання навчальної дисципліни значною мірою залежить і професійна підготовка економіста, і його здатність ефективно реалізовувати набуті знання у професійному середовищі. У Великій Британії економіку та економічні дисципліни викладають у багатьох університетах, серед яких найбільш популярними, за версією The Complete University Guide, є такі: Університет Ворвіка, Лондонська школа економіки та політичних наук, Оксфордський університет, Кембриджський університет, Бристольський університет, університети Ексетера, Сент-Ендрюс, Ноттингемський університет, Единбурзький університет та ін. У країні є кілька визнаних на міжнародному рівні університетів і бізнес-шкіл, де готують магістрів економіки: Лондонська школа економіки, Університетський коледж у Лондоні, Університет Ессекса, Оксфордський університет, Університет Ворвіка, Бристольський університет тощо [293].

Оскільки підготовка майбутніх економістів у різних університетах Великої Британії, з одного боку, має спільні риси, а з іншого – відзначається певною специфікою, вважаємо за доцільне розглянути програми деяких з них (Додаток Ж).

Так, у *Лондонському університеті* (заснований у 1894 р. під назвою Northampton Institute, з 1966 р. – університет дослідницького напряму) викладачами факультету розроблено спеціальну науково-дослідну програму, зміст якої охоплює такі компоненти, як: розвиток економіки, економетрика, фінансова економіка, історія економічної думки, промислова економіка, мікроекономіка, міжнародна економіка, державні фінанси, економічна теорія, з акцентом на економічне та економетричне моделювання [406; 512].

У цьому університеті навчальним планом охоплено практично всі ключові економічні дисципліни та забезпечується інтегроване вивчення економіки й дотичних до неї навчальних дисциплін і підготовка до професійної кар'єри бухгалтера й фінансового менеджера, причому успішне засвоєння окремих навчальних програм звільняє студентів від складання спеціалізованих іспитів (професійного ліцензування), у якому беруть участь провідні організації бухгалтерів.

Підготовка економістів здійснюється у ряді коледжів, що входять до структури Лондонського університету, за такими трирічними бакалаврськими та одно-дворічними магістерськими програмами, як "Економіка", "Економіка і політика", "Економіка і фінанси", "Економіка, фінанси і менеджмент", "Економіка, статистика і математика", "Географія (з економікою)", "Математика, статистика і фінансова економіка", "Бухгалтерський облік і фінанси", "Банківська справа і фінанси", "Банківська справа", "Ділові фінанси", "Економіка", "Фінанси та економетрика", "Фінанси", "Інвестиції та фінанси", "Математика і менеджмент", "Економіка і соціальна політика", "Економіка і бізнес", "Математика і статистика", "Статистика та економіка", "Математика і бухгалтерський облік", "Економіка і фінанси", "Математичні фінанси", "Математика і статистика", "Прикладна статистика", "Економіка", "Фінансова економіка" тощо.

Особливостями підготовки економістів у Лондонському університеті є те, що в навчальних програмах однакову увагу приділяють вивченню кількісних, теоретичних і політичних аспектів економічних питань, а сучасні лекційні матеріали включають у себе результати останніх економічних досліджень. У процесі підготовки економістів за програмами "Економіка", "Фінансова та бізнес-економіка", а також за програмами з двох спеціальностей "Економіка і менеджмент", "Економіка і математика", "Фінанси і математика", "Економіка, політика і міжнародні зв'язки" у коледжі Royal Holloway використовують як традиційні форми та методи

(лекції та аудиторні заняття), так і спеціальні семінари та тьюторські заняття. Загалом типова трирічна навчальна програма складається з 12 розділів, за рік студент повинен опрацювати четверту частину загального навантаження. Як правило, щотижня студенти відвідують 1–2-годинну лекцію і практичне або тьюторське заняття, крім того, передбачено колоквіуми, майстер-класи або аудиторні заняття в групах [466].

Лондонська школа економіки і політичних наук *(The London School of Economics and Political Science)* – структурний підрозділ Лондонського університету – наразі входить до трійки найбільш престижних і найкращих навчальних закладів економічного спрямування. Вона була заснована у 1895 р. чотирма фабіанцями: С. Веббом, Беатрисою, Дж. Б. Шоу та Г. Уоллесом. У 1900 р. ця школа набула статусу економічного факультету та увійшла до структури Лондонського університету, на сьогодні є спеціалізованим навчально-дослідним центром. Лондонська школа економіки та політичних наук складається з 23 кафедр широкої спеціалізації: економіки, історії економіки, соціології, фінансів, менеджменту, права, бухгалтерського обліку тощо [61].

Студенти цієї школи вивчають широке коло проблем, від перешкод на шляху до економічного розвитку країни до світових фінансових криз. Застосування наукового підходу до вирішення таких питань вимагає впровадження у навчальний процес формального моделювання економічних відносин у суспільстві, перевірку отриманих даних, формування у студентів проблемно-пошукових навичок, розвиток математичних та аналітичних здібностей і їх застосування у практичній площині мікро- та макроекономіки.

У навчальному плані школи передбачено два самостійні бакалаврські курси: один – з економіки, другий – з економетрики та математичної економіки. Студенти можуть також вибрати вивчення економіки як основного навчального курсу й економічної історії, екологічної політики, географії, математики, філософії або соціальної політики як

факультативного. Магістратура Лондонської школи економіки та політичних наук пропонує одно- і дворічні програми на здобуття ступеня магістра природничих наук у галузі економіки, економетрики і математичної економіки.

Програми з економетрики та математичної економіки, що вивчаються у Лондонській школі економіки та політичних наук, забезпечують студентів ґрунтовною базою математичних і статистичних знань, особливо важливою для навчання та в подальшому – для побудови успішної кар'єри в галузі економіки. Студенти розвивають навички критичного дослідження, комунікації, вміння формулювати переконливі аргументи з певного питання в усній і письмовій формах, співпрацювати в групах тощо. Протягом року студенти повинні виконати по дві письмові роботи, після завершення цього курсу передбачено складання тригодинного письмового іспиту, де необхідно відповісти на вісім із десяти коротких запитань розділу А і на три з шести розгорнутих запитань розділів В і С. Таким чином, зміст навчальних програм передбачає підготовку фахівця, інтелектуальний досвід якого з певної дисципліни доповнюється логічним мисленням, що дає йому змогу думати по-новому про важливі питання, концентруватися на формуванні аналітичного мислення.

Навчальні курси структуровані за такими складовими: шість оглядових лекцій з певної дисципліни, блок основних лекцій, практичні заняття та виконання письмових завдань і тригодинний письмовий іспит після закінчення курсу. Протягом останнього року навчання на економічному факультеті студенти вибирають спецкурси з конкретних сфер економіки або пов'язаних із нею дисциплін і спеціалізуються на певній галузі економічних знань відповідно до власних нахилів та інтересів [382].

Факультет економіки (започаткований у 1920 р.) *Оксфордського університету* – одного з найстаріших вищих навчальних закладів Великої Британії – вважають провідним європейським навчальним і науково-

дослідним підрозділом. Підкреслимо, що Оксфордський університет має одну з найсильніших груп економістів у світі, чиї дослідження сприяли значному розвитку сучасного економічного аналізу. Наукова діяльність факультету розмежовується на функціонування кількох невеликих спеціалізованих груп, кожна з яких організовує та проводить постійно діючі семінари, на яких презентуються й обговорюються результати наукових досліджень викладачів та аспірантів, виступають запрошені викладачі та науковці з інших університетів. Крім науково-дослідних груп, у структурі факультету функціонують спеціалізовані науково-дослідні центри з економічних питань.

На економічному факультеті Оксфордського університету навчається понад тисячу студентів і слухачів, які мають змогу опрацьовувати широкий спектр економічних дисциплін. Вивчення економіки для студентів усіх спеціальностей розпочинається з підготовчих (вступних) навчальних курсів мікро- та макроекономіки, згодом вони диференціюються на основні та факультативні. Викладання для кожного курсу включає в себе блок із 16 або більше лекцій, що охоплюють основні теми, але студенти повинні вийти за рамки цього матеріалу, опрацьовуючи додаткову літературу за кожною лекційною темою. Протягом усього терміну навчання студенти опановують економіку та менеджмент, вивчають історію економіки, кількісні методи в економіці, фінанси, міжнародну економіку, математичні методи, гроші та банківську справу, державну економіку, економіку країн, що розвиваються, командну економіку, країни з перехідною економікою, економетрику, економіку промисловості, теорію ігор, економіку праці і трудових відносин, мікроекономічну теорію, філософія та економіку довкілля. Після закінчення останнього року навчання студенти повинні написати самостійне наукове дослідження.

Бізнес-школа Оксфордського університету готує магістрантів за 18 програмами, у тому числі “Економіка”, “Бізнес-менеджмент”,

“Бухгалтерський облік”, “Фінанси”, “Фінансова економіка”, “Управління людськими ресурсами”, “Міжнародний менеджмент”, “Міжнародний менеджмент і міжнародні зв’язки”, “Маркетинг” тощо. Наприклад, навчальна програма з економіки на рівень магістра природничих наук (MSc) призначена для тих осіб, які вже вивчали економіку і мають ґрунтовну теоретико-практичну підготовку у цій галузі. Згідно з цією програмою, передбачено поглиблене вивчення мікро- та макроекономіки, економетрики, теорії ігор, що у перспективі озброїть майбутніх фахівців знаннями та ключовими практичними навичками, необхідними для їхньої успішної кар’єри в економічній сфері [497].

Кафедра економіки, яка входить до структури *Школи менеджменту Ланкастерського університету*, визнана у 2012 р. найкращою бізнес-школою року. Викладання економіки в цьому університеті пов’язане зі споживачами, працівниками, промисловцями, торгівлею на рівні особистості та влади (тобто йдеться про мікроекономіку) і народним господарством у цілому (макроекономіка). До спектра економічних питань, які вивчають студенти, крім зазначених, входять такі: глобалізація світових ринків, міжнародна валютна система, приватизація промисловості, управління економікою.

Як і в Оксфордському університеті, тут також пропонується вступний (підготовчий) курс економічного спрямування для студентів першого року навчання. У наступні роки студенти глибше вивчають обрані ними дисципліни з основних, запропонованих університетом, навчальних курсів економічного спрямування або курсів бізнесового чи управлінського напрямів. Таким чином, навчальні курси заохочують студентів до встановлення наукових і професійних зв’язків із фахівцями в галузі бухгалтерського обліку та економіки, тим самим створюючи підґрунтя для їхнього подальшої професійної реалізації у відповідних і суміжних із ними структурах і організаціях.

Крім зазначеного, професійна підготовка студентів за комплексними

навчальними курсами економіко-географічного спрямування здійснюється викладачами географії та економіки спільно з колегами Центру навколишнього середовища Ланкастерського університету за такими напрямами: вивчення економічних проблем з аналізом виробництва й розподілу багатства на побутовому, господарському (мікроекономіка), національному та міжнародному (макроекономіка) рівнях; особливості сучасної державної політики; банківська справа; глобальна бідність; зміна клімату; зростання регіонів і міст; просторові та екологічні наслідки явищ і ситуацій; аналіз раціонального використання природних ресурсів, збереження екологічного планування; сталий розвиток, динаміка міських територій, особливості транспортної політики та геополітики. Варто зазначити, що таким чином випускники у галузі економіки та географії, крім знань, набувають перспективних аналітичних навичок, які високо цінують роботодавці. Вони можуть ефективно реалізувати свій професійний потенціал у багатьох суспільних сферах, зокрема, й у корпоративному плануванні, економічному консалтингу, фінансовому секторі, на відповідних посадах у державних і урядових установах [464].

Підготовка економістів на здобуття ступеня магістра природничих наук Ланкастерського університету здійснюється за програмами “Економіка”, “Банківська справа і фінанси”, “Кількісні показники фінансування”, зміст яких охоплює вивчення таких наукових сфер, як економіка праці, охорони здоров’я та освіта, промислові організації й мікроекономічної теорії, а також макроекономіка, міжнародна економіка та фінансові ринки [464].

Факультет економіки *Університету Стратклайд* має близько 25 осіб науково-викладацького персоналу й користується значним міжнародним авторитетом у галузі наукових досліджень. Викладачі факультету тісно співпрацюють зі Школою бізнесу Стратклайду, шотландським Інститутом економічних досліджень, беруть участь у реалізації Шотландської програми для аспірантів у галузі економіки з метою забезпечення навчання,

дослідження та обміну науковими досягненнями на високому рівні якості [421]. У *Школі бізнесу Стратклайду* пропонуються навчальні програми на здобуття ступеня бакалавра й магістра в галузі математики та статистики з економікою; бакалавра в галузі міжнародного бізнесу / міжнародного бізнесу та сучасної мови. Студенти, які мають певний рівень економічної підготовки, мають змогу актуалізувати свої знання з економіки, яка вивчається тут як основна дисципліна протягом чотирьох років, а ті особи, які не вивчали економіку раніше, спочатку опановують вступ до неї та згодом глибше вивчають економічну теорію. Для студентів третій рік професійної підготовки у галузі економіки – це час інтенсивного становлення і поглиблення отриманих теоретичних знань із відповідного напряму на основі вивчення основних і додаткових навчальних дисциплін, що є ключовою вимогою до проведення незалежних наукових досліджень і написання випускової наукової роботи [421].

Методи оцінювання включають написання есе, створення групових проектів, тестування, щорічні іспити тощо, причому виконання курсової роботи на високому рівні передбачає звільнення студента від його складання. Випускники економічного факультету мають змогу успішно реалізовуватися як професіонали у таких організаціях державного і приватного сектора, професійних сферах і напрямах, як Урядова економічна служба, податкова інспекція, менеджмент, аналіз інвестицій, аналіз сучасних бізнес-систем, аудиторська справа, управління і контроль за виробництвом, банківська справа, охорона здоров’я, сфера послуг, ЗМІ, вітчизняні та транснаціональні бізнесові структури та корпорації, займатися науковими дослідженнями, здобувати подальшу освіту[414].

Університет Сіті *(City University London)* є одним із 6 найбільш популярних вищих навчальних закладів, які забезпечують якісну вищу професійну освіту. Університет, заснований у 1894 р., на сьогодні має потужні професійні зв’язки з бізнесом і виробництвом Великої Британії

[469]. Зазначимо, що, здобуваючи ступінь економіста в Університеті Сіті, студенти отримують поглиблені знання економічного, фінансового та бізнесового спрямування та набувають практичного досвіду, необхідного для подальшого працевлаштування й ефективної професійної діяльності.

У структурі університету діють 7 факультетів: мистецтв та гуманітарних наук (Faculty of Arts), юридичний (Law), менеджменту (Business and Management), факультет охорони здоров'я (Community and Health sciences), факультет інженерії та математичних наук (Engineering and mathematical sciences), факультет інформаційних технологій (Computing and Information Science), факультет соціальних наук (Social Sciences) [183]. Тривалість навчання в Університеті Сіті становить 1–3 роки залежно від спеціальності та рівня довузівської підготовки [469]. Зокрема, тут готують бакалаврів і магістрів за спеціальностями "Економіка", "Банківська справа", "Менеджмент", "Фінанси", "Міжнародний бухгалтерський облік", "Маркетинг", "Економіка розвитку", "Бізнес та економіка", "Соціологія", "Психологія", "Міжнародна політика", "Мас-медіа та глобалізація", "Світова економіка", "Фінансова економіка", "Економіка охорони здоров'я", "Глобальна політекономія" тощо. Університет забезпечує високопрофесійну підготовку студентів університету за чотирма вузькоспеціалізованими напрямами: "Охорона здоров'я", "Регулювання комунальних послуг і конкурентної політики", "Економіка підприємства", "Фінансова економіка". Професійно орієнтовані навчальні курси спрямовані, насамперед, на розвиток кар'єри у певному секторі суспільного життя. Студенти економічних спеціальностей мають усі можливості для ефективного навчання та проведення певних наукових досліджень: вільний доступ до лабораторій, оснащених сучасними комп'ютерами, інформаційних систем Data Stream, Blumberg та інших банків даних, електронного каталогу фінансової періодики ("Financial Times", "The Economist"), фондів бібліотеки. Заняття проходять у формі лекцій і семінарів, що дає змогу ґрунтовно

зрозуміти концептуальний матеріал у ході активного обговорення певних питань, дискусій, використання електронних навчальних ресурсів, підготовки індивідуальних та групових презентацій, доповідей, виконання тестів, курсових робіт тощо.

Економічні дисципліни для студентів бакалаврату вивчаються в Університеті Сіті протягом трьох років, причому зміст і структура навчальних програм постійно оновлюються з метою кращого розуміння студентами основних економічних концепцій і понять для їх практичного застосування у практичній площині, для усвідомлення зв'язків між теоретичним базисом знань і реальним життям, розширення кругозору студентів через їхню участь у діючих європейських програмах обміну та діяльність у студентському Економічному товаристві [469].

У Бізнес-школі *Ланкаширського університету*, заснованого у 1828 р., здійснюється підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації за напрямом "Менеджмент" студентів усіх економічних і технічних напрямів. Фахівці у галузі фінансів вивчають бухгалтерський облік і фінансовий менеджмент, економічний аналіз, корпоративні фінанси, фінансові послуги тощо. Викладання економічних дисциплін тут базується на економічних концепціях, що визначається нами як важлива особливість навчального процесу, а саме: тимчасовій концепції вартості грошей, концепції вартості капіталу, концепції управління фінансовими ринками і прибутковістю інвестицій, теорії фірми, управлінні вартістю бізнесу [518].

Зміст програм з економіки на здобуття ступеня бакалавра гуманітарних наук з відзнакою – BA (Hons) Economics – у Ланкаширській бізнес-школі спрямований переважно на вивчення політекономії, пов'язаної з філософсько-методологічними підходами, застосування економічної теорії у вирішенні політичних проблем і завдань. Ступінь бакалавра в цій бізнес-школі забезпечує студентів діапазоном ключових аналітичних навичок і компетенцій, необхідних сучасному економісту, задіяному в галузях

промисловості, у міжнародних приватних організаціях та державних установах. Крім того, майбутні економісти можуть здобути ступені бакалавра природничих наук (BSc), бакалавра гуманітарних наук у галузі економіки підприємства (BA Business Economics), магістра природничих наук (MSc), мистецтв (MA). Всі студенти економічних спеціальностей можуть навчатися за кордоном або набути практичного досвіду роботи, пов'язаної з їхньою майбутньою спеціальністю [518].

У навчальному процесі викладення теоретичного матеріалу поєднується з опрацюванням прикладних модулів на семінарських заняттях, де студенти презентують результати виконаних ними завдань, обговорюють роботи, підготовлені та подані заздалегідь, працюють у групах за тематикою наукових досліджень, використовуючи інформаційні технології для вирішення поставлених завдань, що значною мірою сприяє формуванню у студентів економічного мислення, розвиває аналітичні й комунікативні навички. Оцінювання успішності студентів здійснюється комплексно та включає отримані ними результати за курсові роботи, усні виступи на семінарських заняттях, письмові іспити. Підсумкова оцінка залежить від кількості модулів, однак бали за курсову роботу повинні становити не менше ніж 50% [518].

Університет Ессекса (University of Essex, London) – один із передових вищих навчальних закладів Великої Британії у галузі соціології, політики, економіки та лінгвістики, діяльність якого базується на таких підходах: *активної наукової роботи* (студенти виконують власні наукові дослідження під керівництвом провідних науковців країни), *інклюзивності* (підтримки всіх студентів з метою досягнення ними позитивних результатів), *міжнародному* (забезпечує міжнародну співпрацю з провідними університетами світу та вагомість наукових досліджень), *міждисциплінарному* (викладачі Університету Ессекса у своїй роботі прагнуть виходити за традиційні рамки, тим самим формуючи якісно новий

характер відносин “викладач – студент” і заохочуючи студентів до активного самовдосконалення та наукового зростання) [463; 517].

Результати досліджень викладачів і кращих студентів університету висвітлюють на сторінках провідних наукових видань, таких як: “Економічний журнал”, “Журнал економетрики”, “Журнал європейської економічної асоціації”, “Американський економічний журнал”. На економічному факультеті цього університету функціонує Студентське економічне товариство – своєрідний форум, де студенти обмінюються науковими ідеями, проводять зустрічі з лекторами та спеціалістами у галузі економіки, отримують інформацію стосовно способів кар’єрного зростання, організовують і беруть участь у наукових дискусіях на актуальну тематику. Крім цієї спільноти, студенти також залучені до роботи організацій “Підприємці Ессекса” та “Інвестиції і торгівля”.

Зміст програм бакалаврату та магістратури денної та заочної форм навчання з економіки та економетрики, фінансової економіки, міжнародної економіки, соціальних наук, гуманітарних і компаративних досліджень, правознавства, менеджменту тощо в Університеті Ессекса спрямований на отримання студентами знань з усіх аспектів математики та економіки (у тому числі мікро- та макроекономіки), поглиблене вивчення ними кількісних методів дослідження, формування ключових навичок і забезпечення професійної підготовки. Студенти вивчають економічні дисципліни для глибшого розуміння процесів і законів навколишнього світу та їхнього функціонування, причин і наслідків кризових явищ, розвитку аналітичних та дослідницьких навичок, які у подальшому цінуватимуться потенційними роботодавцями [463; 517].

Особливістю навчальних програм економічного спрямування визначається гнучкість і значний вибір неспеціалізованих модулів загального напряму. Наприклад, протягом першого року навчання студенти бакалаврату опановують три обов’язкові модулі та один факультативний модуль із

соціології. Вони вивчають усі аспекти економіки (у тому числі мікро- та макроекономіки), математики, кількісні методи дослідження. Наступного року зберігається гнучкість і можливість вибору студентами навчальних модулів. На опрацювання обов'язкових і факультативних модулів відводиться по 60 кредитів, тобто студенти можуть вивчати чотири факультативні модулі протягом одного семестру або ж два 30-кредитні модулі – повністю весь навчальний рік.

Третій рік вивчення економічних дисциплін – це, головним чином, спеціалізація студентів з обраної галузі економічних знань і завершення наукового дослідження (проекту). Зміст навчальних курсів сконцентровано на теоретичному матеріалі та опрацюванні реальних прикладів економічної діяльності таким чином, що студенти не лише поступово набувають необхідних математичних навичок, але й навчаються використовувати їх для вирішення поставлених викладачем економічних завдань [463; 517].

Щотижня студенти слухають по дві лекції, відвідують одне семінарське заняття, студенти із недостатнім рівнем знань мають додаткові (корекційні) заняття. Підкреслимо, що відвідування студентами лекцій, на які вони повинні записатися заздалегідь, є обов'язковою умовою успішного навчання. Перед лекцією вони отримують бланки, де зліва вже надруковані основні поняття лекції та стислі тлумачення до них, а права частина сторінки – це місце для нотаток і більш детальних записів під час лекції. У процесі вивчення цього курсу та підготовки до семінарських занять студенти можуть використовувати презентації лекцій, ознайомлюватися зі зразками тестів та екзаменаційних завдань, додатковою навчальною літературою та іншими матеріалами, вміщеними на сторінках репозиторію факультету.

Ґрунтовні за змістом лекції чергуються з семінарськими заняттями, які проводяться, в основному, невеликими групами (12–15 осіб), де студенти мають змогу глибше розкрити питання, розглянуті на лекціях, вирішують прості економічні проблеми з метою глибшого засвоєння економічних

принципів, виконують письмові завдання відповідного змісту, працюють у групах, тим самим поглиблюючи свої аналітико-математичні та професійні вміння і навички перспективного вирішення реальних економічних проблем суспільства. У процесі розв'язання підсумкових завдань і тестів вони демонструють важливі для потенційного роботодавця грамотність, проблемно-пошукові вміння та навички, дедуктивні та комунікативні навички, гнучкість, адаптивність до стресових ситуацій, вміння приймати правильне рішення, знання економічного та ділового середовища, вміння розподіляти свій час, дисциплінованість.

Зазначимо, що семінари в навчальному процесі університетів Великої Британії вважають основою для відтворення робочих відносин між викладачем і студентом. У невеликих групах поглиблюється розуміння учасниками мети й навчальних завдань, розвивається вміння працювати в команді. Як зазначає О. В. Семеренська щодо організації семінарських занять в університетах Великої Британії, "проведення семінарів у малих групах може ефективно здійснюватися у різноманітних групових структурах – діадах, тріадах, групах від 8 до 10 осіб у залежності від програми, проблеми, причини для спілкування" [279, с. 139].

Крім того, студенти мають доступ до електронної форми навчання (e-learning) та електронного варіанта лекцій, вправ, інших навчальних матеріалів до кожного модуля, які можна знайти на офіційному сайті університету та в репозиторії факультету. Таким чином, впроваджена електронна система Moodle сприяє відкритості й формує взаємне неупереджене ставлення викладача та студента один до одного, до процесу навчання й викладання.

Важливим аспектом навчального процесу у вищій школі Великої Британії і в Університеті Ессекса, зокрема, обов'язковим є виконання студентами письмових завдань (есе), у яких вони презентують знання з певного питання чи проблеми, оприлюднюють їх на семінарських заняттях і

отримують оцінки викладача. У загальному контексті есе використовують для перевірки логічних, лінгвістичних і риторичних здібностей студентів, тому вони включені до змісту фінального іспиту за навчальний рік. Після завершення навчального курсу студенти отримують бали за курсову роботу та складають тригодинний іспит у літній екзаменаційний період. Загалом на виконання наукового дослідження відводиться 30 кредитів, а на опрацювання факультативних дисциплін – 90 кредитів. В цілому на трирічний цикл вивчення економіки на здобуття ступеня бакалавра гуманітарних наук відводиться 360 кредитів: 120 кредитів – перший курс, 240 кредитів – другий і третій курси [517].

Як і в інших університетах, лекційний тиждень в *Університеті Ессекса* зазвичай складається з двох лекцій тривалістю 1 година кожна, однак він чергується з семінарським заняттям, яке, згідно з розкладом, проводиться наступного тижня. У кінці кожного лекційного тижня студенти отримують проблемне завдання, яке вони можуть вирішити індивідуально або в групах і продемонструвати вже готові результати на найближчому семінарському занятті. Час від часу студенти виконують вправи під час аудиторного заняття і результати обговорюють з одногрупниками. Таким чином, у студентів формується поточний рейтинг, який відображає ступінь їхньої успішності та саморозвитку. Після опанування модуля студенти повинні володіти доступними на цьому рівні математичними засобами, необхідними для розуміння суті простих економічних моделей і об’єктів, вміти вирішувати нескладні теоретичні проблеми економічного спрямування, застосовуючи математичні методики. У кінці семестру студенти виконують обов’язковий кінцевий тест, оцінка за який може становити 50% від загального рейтингу за цей курс, а протягом літнього екзаменаційного періоду складають двогодинний іспит [517].

Протягом навчального періоду з метою ефективного опанування студентами лекційного матеріалу, його закріплення і поглиблення на

семінарських заняттях і в самостійній науково-дослідній роботі використовують програмне забезпечення Stata, реальні приклади, ситуації та проблеми економічного спрямування з метою опрацювання фактичних і фактологічних даних.

Кожен студент завершує основний (трирічний або чотирирічний) цикл вивчення економіки реалізацією науково-дослідницького проекту (дисертації) під керівництвом та індивідуальним контролем викладача. Власне кажучи, робота над проектом починається ще наприкінці другого курсу, коли студенти обирають теми своїх наукових робіт. Студенти можуть обрати тему дослідження із затвердженого списку або запропонувати власну. Протягом семестру студентам (у разі виникнення такої потреби) один раз на тиждень читається лекція і проводиться лабораторне заняття з метою їхнього забезпечення поглибленими відомостями про застосування економетричних методів у прикладних наукових дослідженнях. У процесі регулярного консультування з керівником студент оформляє остаточний варіант свого дослідження незадовго до завершення останнього року навчання у бакалавраті. Після завершення основної роботи над проектом із прикладної чи теоретичної економіки студенти готують його стислий варіант, який містить критичний огляд літератури з обраної теми та докази відповідності назві проекту [517].

У ході опрацювання масиву наукової літератури в осінньому семестрі, презентації та захисті дослідницького проекту навесні у студентів бакалаврату розвиваються академічні та професійні навички, що сприяє формуванню ключових професійних компетенцій, пов’язаних із майбутньою ефективною практичною роботою на підприємствах, в організаціях тощо. Студенти мають змогу показати набуті ними знання та вміння, економічні ідеї потенційним роботодавцям у більш глибшому, порівняно з теоретичним матеріалом лекцій, контексті чи використати дослідницький проект як основу для підготовки до вступу в аспірантуру. На відміну від інших університетів,

де за виконання фінального наукового дослідження студент отримує 30 кредитів, тут загальна оцінка (100 балів) за презентований дослідницький проект складається з двох частин: бали за огляд наукової літератури та бали за сам проект.

Дипломи бакалавра та магістра гуманітарних (BA) і природничих (BSc) наук в *Університеті Кардиффа* – основа кар'єрного зростання і становлення майбутніх фахівців-економістів. Пропонований тут широкий спектр навчальних дисциплін з економіки, можливість спеціалізації та проведення студентами ґрунтовних наукових досліджень з обраної галузі економічних знань дають їм вагому теоретичну підготовку економічного спрямування та орієнтують на набуття компетенцій у сфері економічного аналізу, вирішення можливих економічних проблем і ряду соціальних та політичних питань. Підкреслимо, що до змісту лекцій викладачі включають матеріали власних наукових досліджень, забезпечуючи студентам доступ до найбільш передової інформації та формуючи у них навички ділового та критичного мислення. Таким чином, навчання і викладання – двосторонній активний процес здобуття якісної вищої економічної освіти, що відповідає актуальним проблемам сьогодення [512

Навчальний процес в *Університеті Кардиффа* [512] також ґрунтується на кредитно-модульній системі, складається з лекцій, семінарських занять, практикумів, колоквіумів, самостійної роботи студентів, консультацій тощо. Більшість модулів (блоків навчального матеріалу) складається з лекційних та аудиторних занять у невеликих групах. Зазвичай під час лекції викладач (лектор) подає стислий огляд аспектів певного модуля, заохочує студентів до дискусії за темою лекції. На семінарських заняттях перевіряють і закріплюють прослуханий раніше теоретичний матеріал, обговорюють певні ідеї, питання, концепції, узагальнюють фактологічну інформацію теми. У точно визначений і затверджений деканатами час студенти можуть консультуватися з викладачами індивідуально, отримувати пояснення щодо

незрозумілих їм питань та ситуацій, порядку виконання завдань тощо. Персональний радник (куратор) призначається студентові на початку навчального року. Як правило, це викладач профільних дисциплін, який працює за власною програмою. Він допомагає студентові вирішувати певні навчальні питання, дає поради щодо вибору студентом модулів і кількості балів за його вивчення. Студенти зобов'язані зустрічатися зі своїми кураторами принаймні тричі на рік, а також консультуватися з ними у випадку виникнення такої потреби [462; 512].

Бізнес-школа університету пропонує професійно орієнтовані програми, зміст яких охоплює збалансоване поєднання теорії та практики. Економічні курси (модулі), після вивчення яких можна отримати спеціальні економічні знання, передбачають підготовку бакалаврів гуманітарних і природничих наук.

Наприклад, програма з економіки для бакалаврів природничих наук і програма "Банківська справа, фінанси та європейська мова (французька, німецька, іспанська)" тривалістю чотири роки, впроваджені в навчальний процес університету на денному відділенні економічного факультету, забезпечують студентів ґрунтовними знаннями методів економічного аналізу у сфері банків і фінансів, а також високим рівнем компетентності з іноземної мови (французької, німецької, іспанської). Мета цього курсу – стимулювати студентів розвивати власний інтелект, щоб на основі цього вони могли реально оцінювати значення економічного аналізу для розуміння реальних проблем, дати їм ґрунтовну методологічну базу з акцентом на банківський і фінансовий сектори Великої Британії та забезпечити їм змогу використовувати набуті знання у різних практичних ситуаціях і контекстах (Додаток З).

Крім вищезазначеного, програма спрямована також і на формування у студентів певних компетенцій із французької, іспанської, німецької мов і знань економік цих країн. Шляхом вивчення особливостей ведення

банківської справи, фінансового середовища країни студенти опановують обов'язкові та спеціальні дисципліни, що у перспективі матиме важливе значення для їхньої подальшої кар'єри. Протягом третього року відбувається подальше дослідження студентами модулів економічного спрямування в певному європейському університеті тієї країни, мова якої ґрунтовно вивчалася на другому курсі [462; 512].

Кембриджський університет структурує навчальний процес трохи інакше, ніж решта британських університетів, що зумовлює його особливість і певну унікальність. Тут можна здобути вищу освіту, опанувавши відповідні курси з мистецтва, соціальних, технічних, медичних наук. Навчальні курси розподіляються на частини ("Parts"), кожна з яких є самостійним блоком і триває 1–2 роки. Трирічні курси складаються з двох частин, упродовж вивчення обох потрібно скласти відповідні іспити, щоб отримати диплом з відзнакою. Основна форма оцінювання знань студентів – письмові іспити (зазвичай потрібно скласти від 4 до 8 іспитів після опанування кожної частини). Більшість навчальних курсів передбачають науково-дослідницький проект як доповнення до письмових іспитів або як їх аналог [516].

Студенти, які вивчають сучасні та стародавні мови, інженерію, правознавство, протягом року можуть навчатися за міжнародними програмами обміну "Еразмус" в університетах Іспанії, Голландії, Франції, Німеччини. Зміст окремих навчальних курсів вимагає обов'язкового досвіду роботи студентів. Наприклад, вони можуть виконувати завдання науково-дослідного проекту певної компанії, працювати за кордоном у корпораціях відповідного профілю тощо.

Протягом навчального тижня студенти Кембриджу відвідують 10–15 лекцій, які визначаються основою для їхніх подальших наукових досліджень і висвітлюють концептуальні питання навчальної дисципліни, а також працюють на семінарських заняттях у групах із 20–30 студентів. Інколи вони називаються *лабораторні заняття* – більш інтерактивна форма

навчальної діяльності. Саме семінарські (аудиторні) заняття значною мірою сприяють вивченню окремого питання ґрунтовніше, формуванню практичних умінь і навичок із професійної сфери [516].

Тьюторство як форма організації навчально-виховної діяльності в Кембриджському університеті здійснюється переважно для одного-двох студентів або невеликих груп. Це більш індивідуальна взаємодія між викладачем (тьютором) і студентом, що спрямована на поглиблення в нього навичок самостійної роботи, глибше вивчення програмного матеріалу, уточнення незрозумілих питань, комунікації з однокурсниками та викладачами тощо. Годинні або двогодинні тьюторські заняття відбуваються переважно щотижня, хоч їх частота може варіювати залежно від курсу та потреб студентів. Зазвичай студенти повинні готуватися до тьюторських занять: виконувати підготовчі завдання, читати необхідну літературу, написати есе, опрацювати певні питання та обговорити їх на занятті [516].

Однією з найприкметніших особливостей навчальних курсів (“Tripos”) у Кембриджі визначається їх гнучкість, скомбінованість, універсальність у перші роки навчання та глибока спеціалізація в останні. Крім вивчення обов’язкових дисциплін, студенти можуть адаптувати свій навчальний план за власним вибором, причому можна обирати дисципліни для вивчення не лише з переліку основної галузі знань, але й із кількох суміжних навчальних програм. Більшість студентів послідовно вивчають модулі з одного курсу, проте існує можливість його зміни на власний розсуд за рік або два. Наприклад, можна розпочати вивчення економіки відповідним однорічним курсом, згодом перейти до опанування іншої дисципліни, або рік перед опануванням частини IIA з економіки вивчати математику [516].

На нашу думку, цікавим фактом є те, що, вивчаючи спеціалізовані курси економічного спрямування, студенти використовують методологічні апарати інших дисциплін: історії, соціології, математики, статистики, політики. Це сприяє усвідомленню причин і наслідків складних економічних

і фінансових ситуацій у державі та світі, формуванню в них аналітичних і управлінських навичок.

Процес здобуття вищої економічної освіти в *Оксфордському університеті*, структурованого у вигляді невеликих коледжів, інтегрує традиційні та нові курси, які можна вивчати в невеликих групах або навіть індивідуально. Щотижня студенти відвідують 6 лекцій, 1 семінарське та 2 тьюторських занять, причому до початку кожної лекції та після неї вони повинні провести невелике дослідження або виконати практичне завдання з метою кращого засвоєння лекційного матеріалу. Лекції дають базові знання з певної дисципліни, вчать уважно слухати лектора, робити нотатки, тобто самостійно структурувати складний лекційний матеріал, розподіляючи його на своєрідні інтелектуальні частини-моделі.

Підготовка до тьюторського заняття зазвичай триває близько 2,5 годин і передбачає опрацювання додаткової літератури та обов'язкове написання есе. Значне місце в навчальному процесі студентів посідає самостійна робота, яка, власне кажучи, і становить підготовку до семінарських і тьюторських занять. На семінарських заняттях студенти виконують поетапні (градуйовані) вправи, беруть участь у дебатах, обговорюють різні питання, тексти, виступають із захистом виконаних ними письмових завдань, готують презентації тощо [455].

На кафедрі економіки *Оксфордського університету* студентам пропонують широкий діапазон курсів. Тут немає курсу виключно економічного спрямування, натомість студенти можуть здобути ступінь бакалавра економіки, опанувавши відповідні комбіновані курси економічного спрямування. Так, бакалаврська програма *"Економіка і менеджмент"* розглядає найбільш важливі соціально-економічні питання сьогодення: функціонування економіки, аналіз економічної діяльності організацій та установ, розподіл ресурсів для ефективного досягнення поставлених цілей тощо. Передбачається вивчення економіки з інтеграцією

історико-філософських і політичних знань. Після вивчення трьох обов'язкових модулів економіко-фінансового спрямування студенти можуть вибрати факультативні модулі зі сфери менеджменту, маркетингу чи міжнародної економіки та згодом скласти три письмові іспити [467].

Пропонований в Оксфордському університеті трирічний курс *"Філософія, політика та економіка"* є програмою на здобуття диплома бакалавра мистецтв (BA), що інтегрує в собі важливі філософсько-політичні й економічні підходи до розуміння соціального середовища та формування ключових професійних навичок студентів-економістів. Ця програма характеризується гнучкістю, що дає студентам змогу повноцінно вивчати зазначені галузі або ж спеціалізуватися на двох із них після закінчення першого року навчання, вибравши відповідний комбінований варіант. Згідно з програмою, на вивчення економічних дисциплін відводиться близько третини навчального навантаження [467].

Вивчаючи модулі філософського спрямування, студенти розвивають логічне мислення, поглиблюють аналітико-критичні навички та вміння використовувати їх у практичній площині. Зазначимо, що на рівні магістратури (термін навчання – 2 роки) вивчення філософії продовжується: ступінь магістра філософії (MPhil) передбачає перспективну підготовку з економіки як основу для навчання в аспірантурі, що прирівнюється до перших двох років підготовки за програмою доктора філософії в університетах США, або ж може слугувати ґрунтовною базою для кар'єрного зростання фахівця з економіки.

Опрацювання масиву політичних знань і відповідних модулів, дослідження ключових понять і явищ сприяє всебічному розумінню механізмів функціонування сучасного суспільства, політичних установ і організацій, адекватному визначенню сутності та особливостей політичних процесів тощо. Вивчення модулів із мікро- та макроекономіки охоплює дослідження функціонування ринкової економіки в умовах конкуренції і

монополії, надає студентам змогу усвідомити особливості урядової політики в галузі економіки, визначити норми та правила ефективного ведення бізнесу, досліджувати зміни у світових економічних системах. Наприкінці навчального року, згідно з програмою, студенти повинні виконати три письмові роботи.

Кафедра економіки Університетського коледжу в Лондоні, створена у 1828 р., була першою кафедрою економіки в Англії. Тепер вона входить до складу факультету соціології та історії. Сам факультет складається з кафедр антропології, археології, географії, економіки, історії та історії мистецтва, Інституту Америки і політичної науки. Викладачі кафедри економіки спеціалізуються на таких ключових наукових галузях, як прикладна теорія, мікроеконометрика, теорія ігор, економіка праці, макроекономіка, економіка промисловості, економіка довкілля [508].

Навчальний рік в *Університетському коледжі* складається з одного 12-тижневого та одного 11-тижневого семестрів (осіннього та весняного семестрів відповідно). У кожному семестрі передбачені тижні читання (Reading Weeks) – період підготовки до складання проміжних іспитів.

Бакалаврські навчальні програми структуровані за блочним принципом: протягом року студенти повинні опанувати чотири модулі та скласти за кожен із них відповідні іспити. З кожної дисципліни передбачається одна двогодинна лекція щотижня та тьюторські заняття у групах з 15–18 осіб, які проводяться загалом 4–5 разів на семестр залежно від характеру модуля (обов'язкового чи факультативного). Мета тьюторських занять – перевірка та обговорення із викладачем і однокурсниками виконаних студентами письмових робіт у формі есе або вправ [508].

Студенти, які вивчають економіку в Університетському коледжі в Лондоні, повинні вивчити 5 фахових дисциплін, 1 факультативний модуль і мовні модулі протягом другого та третього років, маючи змогу комбінувати їх за власним вибором, тоді як студентам, які не спеціалізуються на

економічних дисциплінах, достатньо опанувати 4 предмети з обраного напряму [508]. Крім зазначеного, студенти можуть досліджувати один елективний навчальний модуль, який читають викладачі інших кафедр, однак за розкладом такі модулі не повинні збігатися з обов'язковими навчальними дисциплінами економічного спрямування.

У цьому коледжі готують також магістрантів природничих наук за двома програмами тривалістю 1 рік кожна: "Економічна політика" (впроваджена у навчальний процес з вересня 2011 р.) та оновлена програма "Економіка". Особливістю магістерських програм Університетського коледжу в Лондоні визначається їхня орієнтація на всебічне вивчення теоретичних і практичних економічних проблем не лише Великої Британії, але й питань економіки сучасного світового соціуму, формування у магістрантів сучасного методологічного апарату наукових досліджень, обов'язкове виконання дисертаційних робіт за обома програмами. Зазначимо, що зміст "кореневих" предметів магістерської програми з економіки вміщує менше математичних дисциплін і більше дисциплін, що вивчають наслідки застосування економічних моделей у реальному середовищі певної країни, а також більше уваги відведено дослідженню питань прикладної економіки у структурі елективних модулів [344; 380].

Факультет мистецтв і соціальних наук Університету Сіті (Лондон), у структурі якого функціонує кафедра економіки, забезпечує динамічну та академічно сувору атмосферу для студентів, аспірантів і науковців. Науково-викладацький склад цього факультету спеціалізується на таких галузях, як журналістика, економіка, соціологія, психологія, міжнародна політика, музика, політика культури та управління тощо. До складу кафедри економіки входять два науково-дослідних центри: Центр конкуренції та регуляторної політики та міський Центр економіки охорони здоров'я. Тут розробляють ґрунтовні програми наукових досліджень з акцентом на економічне та економетричне моделювання та такі напрями, як розвиток економіки,

економетрика, фінансова економіка, охорона здоров'я, історія економічної думки, промислова економіка, мікроекономічна та економічна теорії, макроекономіка та міжнародна економіка, економіка громадського сектора, державні фінанси. Економіку вивчають за трьома програмами на здобуття ступеня бакалавра мистецьких наук: *"Економіка", "Економіка та бухгалтерський облік", "Фінансова економіка"* у послідовно структурованих концепціях і теоріях та подальшій спеціалізації з галузевих дисциплін [469].

Отже, на основі розгляду організації процесу підготовки майбутніх економістів в університетах Великої Британії та загального змісту пропонованих ними бакалаврських та магістерських програм визначено такі особливості вищої економічної освіти Великої Британії:

– тісна співпраця університетів і роботодавців у процесі розробки професійно орієнтованих програм, їх постійне оновлення з урахуванням передових науково-методичних досягнень і провідних технологій у визначеній сфері;

– функціонування базових освітньо-економічних урядових та інституційних програм, спрямованих на формування конкурентоспроможних фахівців у галузі вітчизняної економіки;

– популяризація у сфері економічної освіти концепції "навчання впродовж життя" із залученням до її реалізації провідних економістів країни, економічних організацій, науково-дослідних товариств, фондів, університетів, доброчинних об'єднань;

– спрямованість змісту програм підготовки економістів на підвищення якості освіти молоді для їхньої майбутньої ефективної реалізації на ринку праці;

– реальний вплив співробітництва між університетами та бізнесовим структурами на піднесення економіки Великої Британії;

– професіоналізація університетських профільних навчальних програм з економіки шляхом часткової інтеграції до них суміжних

дисциплін;

– наукова складова системи вищої економічної освіти, відображена у ґрунтовних наукових дослідженнях викладачів університетів у відповідних галузях та обов'язковому здійсненні студентами власних наукових розвідок за обраною спеціалізацією по закінченню основного терміну навчання;

– інтегративний напрям змісту бакалаврських і поглиблена спеціалізація магістерських програм, що уможливлює поєднання теоретичного матеріалу з його реалізацією у практичному середовищі, наявність навчальних програм подвійної спеціалізації з економіки (joint honours degree), відповідних модулів підвищеної складності, програм на отримання ступеня бакалавра у "просунутому" варіанті (honours degree), поглиблене вивчення спеціалізованих предметів (ordinary degree);

– структурування навчальних програм (курсів) за модульно-блочним принципом з включенням до кожного модуля кількох (4–5) дисциплін;

– використання новітніх освітніх технологій із застосуванням сучасних інформаційних технологій;

– гнучкість програмних компонентів, можливість самостійної корекції студентами напрямів професійної підготовки після першого року навчання;

– поступове збільшення кількості обов'язкових та елективних модулів протягом 3–4 років професійної економічної підготовки в університетах Великої Британії як раціональна індивідуалізація процесу навчання.

4.3. Тенденції розвитку вищої економічної освіти Великої Британії

Глобальні зрушення наприкінці XX ст., кардинальні зміни в провідних

сферах світового суспільно-економічного простору зумовлюють упровадження в практичну площину реформаторських кроків, зокрема щодо вищої економічної освіти Великої Британії. До загальноєвропейських тенденцій, у руслі яких розвивається економічна освіта Великої Британії, слід зарахувати, насамперед:

– професійну переорієнтацію фахівців відповідно до вимог у конкретній галузі економіки, що зростають;

– зміну перспектив кар'єрних можливостей шляхом освоєння нових сфер знань;

– поширення опанування передовими інформаційними технологіями;

– розвиток дистанційного навчання;

– спрямування студентів на самостійний пошук і отримання потрібної інформації.

Такі трансформації, які реалізуються в контексті новітніх європейських тенденцій у галузі вищої економічної освіти, зумовлюють підвищення вимог до рівня професійної підготовки фахівця-економіста, потребу в глибшому опануванні студентами вищих навчальних закладів економічними знаннями [170].

Наголосимо, що Велика Британія як одна з прогресивних країн – учасниць європейського освітнього простору, реалізує свої стратегічні завдання у сфері вищої, зокрема економічної, освіти на основі положень нової європейської стратегії економічного розвитку, прийнятої у березні 2010 р. – "Європа 2020: стратегія розумного, стійкого і всеохоплюючого зростання". Ця програма була розроблена й схвалена членами Європейської комісії з метою подолання світової економічної кризи. "Європейська стратегія-2020" є перспективною соціально-економічною концепцією розвитку Європейського Союзу з високим рівнем зайнятості населення, продуктивності виробництва та соціальної єдності. Зміст програми, заснованої на положеннях Лісабонської стратегії, впровадженої у дію в

2000 р., спрямований на розвиток конкурентоспроможної економіки, досягнення соціальної стабільності, збільшення кількості робочих місць, поліпшення життя громадян, цілеспрямоване використання природних ресурсів, реалізацію європейських пріоритетів у галузі економіки, освіти та професійної підготовки. Відповідні цілі чітко відображені у викладі президента Європейської комісії Ж.-М. Бароззу: "Європейським Союзом визначено п'ять амбітних цілей – зайнятість, інновації, освіта, соціальна інтеграція, зміна клімату та енергетика, які повинні бути досягнуті до 2020 р. Кожна держава – член Європейського Союзу прийняла власні національні завдання у кожній із зазначених галузей. В основу стратегії покладені конкретні дії на національному рівні та на рівні ЄС" [392, с. 4].

Серед концептуальних завдань зазначеної програми виокремимо ті, які стали перспективно-релевантними для економічної освіти Великої Британії, а саме:

– практична реалізація стратегій безперервного навчання і загальноєвропейської мобільності молоді та викладачів, розвиток кваліфікаційних меж, підвищення якості вищої економічної освіти та навчання з метою набуття студентами базових навичок і компетенцій, необхідних для майбутнього реального працевлаштування;

– сприяння рівноправності, соціальної згуртованості та активної життєвої позиції молоді шляхом практичного вирішення освітніх проблем, забезпечення високоякісної вищої економічної освіти, підтримки інклюзивної освіти незалежно від індивідуальних особливостей, психічних і фізичних можливостей учасників освітнього процесу;

– сприяння творчим пошукам, інноваціям і підприємництву на всіх рівнях навчання і професійної підготовки студентів у процесі розвитку їхніх ключових компетенцій на всіх освітніх рівнях, координація співпраці між освітніми секторами та ринком праці [392].

Фінансована Європейською комісією спеціальна комплексна програма

безперервного навчання молоді, активними учасниками якої стали британські університети, складається з чотирьох частин: 1) “Comenius” (включає в себе питання дошкільної, початкової та середньої освіти); 2) “Erasmus” (освітня програма вищої школи, підтримка навчальної мобільності студентів, професорсько-викладацького складу, співфінансування у вищу школу в контексті транснаціональних проектів); 3) “Leonardo” (зв’язок між політикою і практикою у галузі професійного навчання, можливість як для індивідуального вдосконалення професійних компетенцій окремими особистостями протягом певного періоду навчання за кордоном, так і для загальноєвропейської співпраці між освітніми установами); 4) “Grundtvig” (увага до викладання та вирішення проблем в освіті дорослих, проблеми старіння населення тощо) [191; 392].

Стосовно вдосконалення змісту професійної підготовки кваліфікованих економістів, відповідності навчальних програм сучасним суспільним реаліям і викликам сьогодення прем’єр-міністр Великої Британії Г. Браун зазначав: “Завдання цього століття – глобальна гонка за навичками. … потрібно рухатися вперед, наші реформи повинні розширити можливості отримання освіти всіма бажаючими. Глобалізація дає змогу констатувати факт, що успішними стануть люди з найкращими професійними ресурсами та сильним внутрішнім потенціалом. Це нові можливості для Великої Британії. … Наразі наше завдання – розкрити всі можливості кожної людини” [392, с. 4].

Однак, у доповіді Європейської комісії (травень 2012 р.) засвідчено факт недостатнього рівня британських освітніх стандартів: на думку членів комісії, багато випускників виходять зі стін навчальних закладів різних рівнів “функціонально неграмотними”, без належного рівня професійної кваліфікації, тоді як економіка особливо потребує кваліфікованих працівників [382]. Таким чином, у Великій Британії виникла невідповідність між освітніми реаліями сьогодення та економічними потребами держави, що у найближчому майбутньому може завдати серйозних економічних збитків у

глобальному масштабі. У доповіді стверджується, що підвищення якості вищої економічної освіти – найбільш правильне вирішення ситуації, що склалася, однак заходи урядової політики не націлені у відповідну площину. Тому основна увага урядових структур, відповідальних за освітній сектор, повинна бути спрямована на забезпечення більш просунутої професійної економічної освіти, набуття студентами поглиблених професійних навичок і кваліфікацій [385], акцентування уваги громадськості на найбільш вагомій ролі університетів Великої Британії у справі відродження та стійкого економічного піднесення країни, на залежності її майбутнього від створення й упровадження в дію інноваційних проектів і передових економічних знань саме в середовищі університетів в умовах зростаючої глобальної конкурентності [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Такої думки дотримується й голова виконавчої служби Ради з економічних і соціальних досліджень Я. Даймонд, який зазначав, що в усьому світі була і є актуальною потреба економіки у висококваліфікованих фахівцях, що й зумовлює ключову необхідність забезпечення відповідної професійної освіти на державному рівні. Реалізація такої політики у сфері вищої економічної освіти у Великій Британії відображена у встановленні причинно-наслідкових зв'язків між економічним прогресом і освітою, розширення масштабів діяльності університетів, навчання впродовж життя (life-learning studying), що й сформувало пріоритети урядової політики у даній сфері, хоч і в неповному обсязі [456, с. 2]. Саме тому у світлі європейської глобалізації та модернізації вищої освіти (у тому числі й економічної), важливих соціально-економічних трансформацій особливого значення набуває концепція навчання впродовж життя ("life-long learning") – глобальна освітньо-економічна перспектива, впроваджена у дію ще в 1972 р. з метою сприяння розширенню міжнародного співробітництва та академічного обміну, здобуття молоддю освіти якісного зразка, її підготовки до активного життя у соціумі XXI ст., набуття майбутніми фахівцями

належного рівня конкурентоспроможності на світовій економічній арені [176].

Слід звернути увагу на те, що саме в 1990-х рр., які відзначені економічною кризою та масовим безробіттям, навчання впродовж життя привернуло особливу увагу відповідних організацій і громадськості, внаслідок чого у 1995 р. Європейська комісія опублікувала офіційний документ "Викладання і навчання: На шляху до суспільства, що навчається". Його положення про необхідність постійного навчання, доступність здобуття освіти всіма бажаючими, розроблення європейських програм були визнаними концептуально значущими стратегіями формування конкурентоспроможного та динамічного суспільства, заснованого на глибоких теоретичних знаннях і професійних навичках.

Організація економічної співпраці та розвитку (ОЕСР) визначила п'ять основних тенденцій стратегії навчання впродовж життя:

– визнання неформального й неофіційного (спонтанного) компонентів навчання, пов'язаних з розробкою задовільних консультативних і керівних систем;

– розвиток основних навичок для всієї молоді та дорослого населення з метою розвитку дійсного прагнення до навчання;

– перспектива охоплення навчанням протягом усього життя шляхом надання пріоритету в задоволенні потреб дітей дошкільного віку і дорослого населення;

– результативне й ефективне керівництво фондами з імовірною необхідністю залучення більшого числа державних і приватних ресурсів, особливо шляхом введення нових стимулів;

– питання керівництва й партнерства, необхідність залучення та координації діяльності різних інстанцій [300].

Таким чином, однією із стратегічних цілей вищої школи економічного напряму Великої Британії стає надання якісної економічної й бізнесової

освіти. Дослідники В. Мау та А. Сеферян визначають її однією з важливих тенденцій динамічного розвитку вищої економічної освіти Великої Британії. На їхню думку, саме бізнес-освіта має бути найбільш динамічним сектором у системі вищої економічної освіти, оскільки вона безпосередньо пов'язана з підприємницькою сферою й залежить від тенденцій і рівня соціально-економічного розвитку світу та конкретної країни. У цьому контексті дослідники наголошують на необхідності розроблення індивідуальних напрямів навчання, орієнтації на максимально гнучкі освітні схеми економічного спрямування, орієнтовані на майбутнього споживача, підвищені вимоги до якості вищої економічної освіти на всіх її етапах, поширення післядипломних програм на ринку освітніх послуг [152].

З метою поглиблення змісту професійної підготовки економістів у вищій школі Великої Британії та адаптації її до глобалізаційних вимог у країні запроваджуються міжнародні програми. Так, протягом 2007–2008 рр. у співпраці з науковою організацією "Economic and Social Research Council" була реалізована міжнародна "Програма дослідження викладання і навчання" (Teaching and Learning Research Programme). За фінансової підтримки Центру знань, навичок і організаційної продуктивності (Centre for Knowledge, Skills and Organizational Performance, SKOPE) проведене докладне статистичне оцінювання глобальних тенденцій у галузі вищої економічної освіти, зайнятості та ринку праці, вивчення взаємозв'язку між різними дослідницькими підходами з метою створення нових і розширення існуючих у Великій Британії можливостей для реалізації будь-яких досліджень у сфері вищої економічної освіти, зокрема, у викладанні і навчанні, підтримання дослідницьких проектів різних вікових груп на різних етапах отримання вищої економічної освіти, розширення науково-методичної бази викладання і навчання, вплив стратегічних позицій транснаціональних компаній на національну систему формування професійних навичок фахівця-економіста, перевірка їх ефективності у практичному середовищі.

Таким чином, для нинішньої вищої економічної освіти Великої Британії характерні тісна співпраця та взаємозв'язки з провідними промисловими підприємствами, урядовими організаціями, комерційними структурами, забезпечуючи нерозривність ступеневого зв'язку "університет-підприємство" з метою набуття студентами практичних умінь і навичок під час проходження ними практики, у подальшому – гарантованого працевлаштування випускників, а в більш глобальному масштабі – оперативного реагування на економічні потреби держави та суспільного життя в цілому.

Аналізуючи сучасні зарубіжні тенденції розвитку економічної освіти, В. Я. Бобров зазначав, що сфера вищої економічної освіти "…перетворилася в основний фактор економічного і соціального розвитку, впливає на зростання продуктивних сил суспільства, формування основних професійних і трудових якостей працівників для виробництва, на вирішення складних проблем сучасної цивілізації" [34, с. 116].

Дослідником проаналізовано такі важливі аспекти сучасної вищої економічної освіти у Великій Британії, як:

– інтегративна взаємодія соціально-економічного піднесення країни та збільшення й мобілізація інтелектуального потенціалу нації;

– посилення уваги державних структур до підвищення рівня освіти в цілому та вищої економічної зокрема, внаслідок чого спостерігається активізація роботи промислових і банківських структур, їх зацікавленість у високоосвічених кадрах;

– інтегративна діяльність вищих навчальних закладів і наукових організацій, дослідницьких центрів, фірм, корпорацій, підприємств різних форм власності;

– перспективи співпраці з коледжами та університетами відповідного профілю, що зумовлює посилення фінансування ними студентських інноваційних проектів, призначення стипендій кращим із них тощо [34].

Водночас у сфері вищої економічної освіти Великої Британії загострилися проблеми, пов'язані з недостатньою кількістю кваліфікованих фахівців-виробничників і побоюваннями університетів щодо надмірної професіоналізації навчальних програм і перетворенням вищих навчальних закладів на спеціалізовані освітні установи. На нашу думку, наявна суперечність є тією рушійною силою, яка впливатиме на тенденції розвитку вищої економічної освіти у країні, принаймні протягом найближчого десятиліття.

У зв'язку з цим вважаємо важливими визначені та охарактеризовані В. Я. Бобровим ключові тенденції сучасної економічної освіти Великої Британії:

– перегляд напрямів і профілів підготовки фахівців відповідно до сучасних потреб розвитку суспільства та провідних галузей економіки, розробка нових навчальних програм, зміст яких спрямовується на перспективний економічний розвиток держави, логічну вмотивованість структури й послідовності викладання запланованих дисциплін, високий рівень професійної підготовки фахівців на основі міждисциплінарного підходу в ході організації навчального процесу [34];

– відкриття навчальних закладів нового типу – політехнічних коледжів – як компромісне вирішення викладеної вище проблеми. Діяльність таких коледжів спрямовується на професійну підготовку фахівців для виробничої та інших галузей економіки, відповідно, збільшується кількість навчальних годин на викладання загальнотеоретичних суспільно-економічних і загальнонаукових дисциплін, підвищується роль і значення економічної функції вищої освіти;

– посилення тенденції гуманітаризації технологічної, природознавчої та економічної освіти й водночас економізація гуманітарних напрямів вищої освіти, що засвідчено у відповідних навчальних програмах університетів Великої Британії;

– поєднання опрацювання студентами теоретичного матеріалу в аудиторії з практичним втіленням отриманих ними знань, інтенсифікація практичної підготовки студентів і їхньої науково-дослідної роботи [34];

– виникнення “наукових парків” – регіональних науково-дослідних об’єднань, ядро яких становлять університетські центри, із залученням підприємств чи корпорацій з однієї або кількох суміжних галузей економіки;

– застосування концепції неперервного навчання (life-long studying), внаслідок чого у Великій Британії з’явилися такі нові типи вищих навчальних закладів, як молодші коледжі, відкриті університети, спеціалізовані економічні школи, де можна отримати практичну підготовку з питань мікро- та макроекономіки, управління, фінансового менеджменту, маркетингу тощо;

– поширення самостійного навчання студентів із використанням технічних засобів (ідеться про електронні навчальні курси системи Moodle, дистанційне навчання, мікронавчання, мікроаналіз як новітні методи), індивідувальної та групової роботи з тьюторами (кураторами) [34].

Основні тенденції у галузі економічної освіти вищої ланки простежуються в багатьох сучасних реаліях. Так, на думку В. Я. Боброва, “в останні десятиріччя підготовка фахівців будується в залежності від характеру майбутньої професійної діяльності – технологічної, економічної, управлінської… При цьому здійснюється переведення студентів, які виявили схильність до наукової або технологічної творчості, на індивідуальні навчальні плани з продовженням загального строку навчання до 5,5–6 років. Таке функціонально-диференційоване навчання за рівнем, змістом, формами і методами підготовки інженерів і економістів введено у вищій школі таких країн, як США, Велика Британія, ФРН, Франція” [34, с. 125].

Акцентування уваги на інтернаціоналізації вищої освіти економічного профілю простежується у наукових публікаціях О. В. Сагінової, яка вважає її однією з найважливіших тенденцій загального економічного розвитку та

вищої економічної освіти зокрема [272]. Відсутність єдиної, універсальної системи економічної освіти визначається авторкою як важлива проблема загальної системи вищої освіти Великої Британії, оскільки наразі у зв'язку з масштабними процесами глобалізації економіки та бізнесу виникла потреба у підготовці професійних кадрів, спроможних ефективно працювати в нових ринкових умовах, а відповідно й підвищені вимоги до освіти [272].

О. В. Сагіновою визначені основні положення інтернаціоналізації освіти: диверсифікація і збільшення фінансових надходжень шляхом залучення іноземних студентів на платну форму навчання, розширення навчальних планів, здобуття освіти своїми студентами в зарубіжних вищих навчальних закладах-партнерах, підвищення якості вищої економічної освіти та досліджень за рахунок участі студентів і викладачів у міжнародному процесі обміну знаннями, у міжнародних дослідницьких програмах, спеціальні програми для іноземних студентів тощо [272].

Як зазначає дослідниця, сформувався єдиний світовий освітній ринок, де вищі навчальні заклади різних країн світу пропонують свою продукцію та послуги для всіх студентів, не обмежуючись національними кордонами [272]. Отже, ще однією важливою тенденцією функціонування вищих навчальних закладів Великої Британії у системі національної освіти можна визначити інтернаціоналізацію професійної підготовки майбутніх фахівців. Така тенденція простежується, наприклад, в Університеті західного Лондона (University of West London) та Університеті Хертфордширу (University of Hertfordshire).

Зазначимо, що інтернаціоналізація вищої економічної освіти, яка спирається на ключові національні, політичні, економічні, соціальні й культурні мотиви, охоплює освітньо-науковий та економічний компоненти діяльності вищого навчального закладу, що сприяє покращенню його фінансової стабільності та якості пропонованої професійної підготовки майбутніх фахівців.

Г. С. Йолкіна також підкреслює вагоме значення інтернаціоналізації діяльності вищих навчальних закладів, вважаючи її однією з провідних тенденцій розвитку систем вищої освіти [85].

Так, вивчаючи рівень професійної підготовки економістів в університетах Великої Британії, варто зауважити, що динамічність сучасної світової економіки, ускладненість технологічного виробництва, методів управління вимагає від фахівців економічної сфери постійного підвищення рівня власної професійної кваліфікації. Приміром, завдяки такій новітній формі навчання, як дистанційне, Британський відкритий університет займає лідерську позицію у світі з підготовки економістів, оскільки робить навчання доступним у будь-якій частині світу та в зручний для студентів час. Крім того, дистанційна форма навчання сприяє набуттю відповідних навичок аналізу економічних реалій, формування прогресивної стратегії управління у процесі перепідготовки економістів. Зазначимо, що сам університет як результат практичної реалізації потреби у підвищенні освітнього рівня населення був заснований ще у 1969 р.

Для досягнення мети дистанційного навчання використовують такі компоненти:

– тьюторіальні заняття; відвідування тренінгів із відповідних дисциплін;

– сформований електронний пакет навчальних матеріалів – "кейс", де вміщені підручники з певного курсу, керівництво до вивчення курсу, збірник завдань, аудіо- та відеоматеріали, письмові пояснення до них;

– зразки екзаменаційних завдань і методичні вказівки з підготовки до іспиту;

– інтернет-мережа для навчання та пересилання виконаних завдань;

– виконання письмового іспиту після завершення навчання тощо [12].

Ґрунтовне вивчення студентами трьох базових дисциплін протягом першого року навчання та подальша спеціалізації з галузей, обраних

протягом другого року, визначено Європейською комісією (2001 р.) як пріоритетний напрям розвитку економічної освіти. Його зміст відображає вільний доступ до якісної інформації та профорієнтаційне консультування з метою здобуття освіти протягом життя. Оскільки система профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії має систематичний, перманентний характер і здійснюється на всіх вікових етапах шкільництва – від початкової школи до випускних класів старшої школи, вона стає особливо важливою в системі безперервного навчання для забезпечення достатньої кількості бажаючих здобувати професії економічного спрямування.

Зазначимо, що саме у Великій Британії у зв'язку з економічними негараздами та зниженням конкурентоспроможності країни у світовому масштабі у другій половині XX ст. почалося особливе піднесення профорієнтації, збільшення її фінансування, поява відповідних масштабних програм. У 1973 р. навіть був прийнятий спеціальний закон про служби профорієнтації, згідно з яким профорієнтаційну роботу визначено обов'язковою на всіх етапах навчання [69]. Згодом з'явилися й спеціальні агентства профорієнтаційного напряму діяльності, а до змісту навчальних програм були включені профорієнтаційні курси, обов'язкові для всіх учнів.

Профорієнтаційну роботу в середніх школах Великої Британії здійснюють, в основному, спеціалісти – профрадники (профконсультанти), спеціальні бюро, шкільні служби у співпраці з адміністрацією школи, підприємствами, громадськими організаціями з використання активних форм і методів. Учні грають у рольові економічні ігри, займаються імітаційним моделюванням окремих трудових ситуацій, беруть участь у створенні міні-підприємств, що дає їм змогу проводити маркетинг продукції, здійснювати продажі, власне кажучи, набувати перших навичок їхньої майбутньої професійної адаптації на ринку праці, що згодом полегшує початок їхньої практичної реалізації як фахівців із відповідною освітою та необхідними

навичками й уміннями, а також надає їм змогу визначити своє місце в соціумі. Таким чином, профорієнтація відіграє важливу економічну роль, адже приваблює на ринок праці робочу силу з необхідним рівнем професійної підготовки, а також в особистісному розвитку людини, яка здатна постійно вчитися новому, самовдосконалюватися.

Згідно з положеннями вищезазначеного закону, профорієнтаційну роботу як розвивальний процес і як складову професійної підготовки кадрів проводять професійні радники за програмою "Професійна підготовка молоді" (тривалість – 1–2 роки) в коледжах та вищих навчальних закладах Великої Британії з залученням до співпраці підприємств і компаній для практичної реалізації студентами отриманих теоретичних знань. Як зазначає Т. Ю. Кулаковський, профрадники "…досліджували особистість молодої людини шляхом проведення діагностики через систему тестів та опитувальників. Результати тестування були тим діагностичним матеріалом, який дозволяв профрадникам давати рекомендації учням та студентам, при цьому учням відводилась пасивна роль" [130, с. 232]. З цією метою після закінченню терміну навчання "випускники атестуються за чотирма показниками: відповідність вимогам вузької спеціалізації та кваліфікаційним вимогам професії, вміння застосовувати знання в нових умовах, ділові якості" [317, с. 363].

Отже, сучасний розвиток світової економіки, зростання конкуренції на внутрішніх і міжнародних ринках зумовлюють підвищення рівня знань щодо сучасних технологій управління бізнесом, розробки нових стратегій – новітніх явищ у європейському суспільно-економічному просторі, потребу у поглибленій професійній підготовці фахівців економічної галузі, здатних швидко адаптуватися до сучасних реалій, творчо осмислювати й оперативно вирішувати важливі проблеми, активно діяти й знаходити оптимальні, а часто – нестандартні рішення у складних виробничих ситуаціях, загалом бути конкурентоспроможними спеціалістами у своїй галузі в умовах світової

глобалізації.

Висновки до розділу IV

Проведене дослідження, яке включало ретроспективний аналіз вищої економічної освіти Великої Британії, вивчення сучасного стану й особливостей організації вищої економічної освіти Великої Британії, визначення тенденцій розвитку вищої економічної освіти Великої Британії дозволило зробити такі висновки.

1. Встановлено, що у процесі розвитку економічної освіти Великої Британії можна виокремити такі етапи:

– початковий (XIX ст.) – запровадження викладання економічних дисциплін як невеликих навчальних курсів у вищих навчальних закладах, поява самостійних економічних факультетів;

– науково-орієнтований (кінець XIX – перша половина XX ст.) – поєднання вивчення економіки із дослідженням суспільно-економічних проблем;

– практично-орієнтований (друга половина XX ст.) – професіоналізація і спеціалізація економічної освіти, розробка професійно орієнтованих програм, поділ вищої економічної освіти на загальну економічну та профільну (спеціалізовану) підготовку, у тому числі й агарного напряму;

– глобалізаційний (XX ст. – сьогодення) – гуманітаризація вищої економічної науки, посилення ґрунтовності економічних знань, адаптація до

загальних тенденцій вищої економічної освіти у світовому масштабі.

2. На основі розгляду організації процесу підготовки майбутніх економістів в університетах Великої Британії та загального змісту пропонованих ними бакалаврських і магістерських програм визначено такі рамково-змістові особливості вищої економічної освіти Великої Британії:

– тісна співпраця університетів і роботодавців у процесі розробки професійно орієнтованих програм, їх постійне оновлення з урахуванням передових науково-методичних досягнень і провідних технологій у визначеній сфері;

– функціонування базових освітньо-економічних урядових та інституційних програм, спрямованих на підготовку конкурентоспроможних фахівців у галузі вітчизняної економіки;

– популяризація у сфері економічної освіти концепції “навчання впродовж життя” із залученням до її реалізації провідних економістів країни, економічних організацій, науково-дослідних товариств, фондів, університетів, доброчинних об’єднань;

– спрямованість змісту програм підготовки економістів на підвищення якості освіти молоді для їхньої майбутньої ефективної реалізації на ринку праці;

– реальний вплив співробітництва між університетами та бізнесовими структурами на піднесення економіки Великої Британії;

– професіоналізація університетських профільних навчальних програм з економіки шляхом часткової інтеграції до них суміжних дисциплін;

– наукова складова системи вищої економічної освіти, відображена у ґрунтовних наукових дослідженнях викладачів університетів у відповідних галузях та обов’язковому здійсненні студентами власних наукових розвідок за обраною спеціалізацією після закінчення основного терміну навчання;

– інтегративний напрям змісту бакалаврських і поглиблена

спеціалізація магістерських програм, що уможливлює поєднання теоретичного матеріалу з його реалізацією у практичному середовищі, наявність навчальних програм подвійної спеціалізації з економіки (joint honours), відповідних модулів підвищеної складності, програм на здобуття ступеня бакалавра у "просунутому" варіанті (honours degree), поглиблене вивчення спеціалізованих предметів (ordinary degree);

– структурування навчальних програм (курсів) за модульно-блочним принципом з включенням до кожного модуля кількох (4–5) дисциплін;

– використання новітніх освітніх технологій із застосуванням сучасних інформаційних технологій;

– гнучкість програмних компонентів, можливість самостійної корекції студентами напрямів професійної підготовки після першого року навчання;

– поступове збільшення кількості обов'язкових та елективних модулів протягом 3–4 років професійної економічної підготовки в університетах Великої Британії як раціональна індивідуалізація процесу навчання.

3. Схарактеризовано організаційні особливості професійної підготовки економістів в університетах Великої Британії: кредитно-модульна (блочна) або семестрова системи; інтеграція традиційних і новітніх (подвійних) навчальних курсів; універсальність курсів на початку і глибока спеціалізація у наступні роки вивчення економіки; гнучкість і профілізація академічних програм з економіки протягом другого і третього років; можливість комбінування спецмодулів і факультативних (елективних) навчальних курсів; поглиблене вивчення профільних дисциплін за програмами joint degree; значний обсяг дисциплін за вибором студента; тьюторство як індивідуальна форма взаємодії студента та викладача; математично-економічне змістове наповнення програм професійної підготовки економістів; наявність комбінованих курсів економічного спрямування у єдності двох-трьох дисциплін; неоднакові обсяги кредитних одиниць оцінювання знань студентів у різних університетах; можливість стажування за кордоном на

четвертому курсі підготовки; письмові фінальні іспити як основна форма оцінювання навчальних досягнень студентів.

4. Визначено, що функціонування університетів як учасників підприємницької та освітньо-інноваційної діяльності сприяє економічному розвитку держави, формуючи умови для реалізації передових наукових та інноваційно-технологічних досліджень. Активна співпраця університетів і бізнесово-промислових структур Великої Британії, їх участь у розробці спільних навчальних програм, взаємозв'язки з урядом реалізуються у ступеневому зв'язку "університет – підприємство", тим самим забезпечуючи впровадження практичного концепту навчальних програм вищої школи – проходження практики, стажування на підприємствах, гарантоване працевлаштування, позитивні кар'єрні перспективи випускників.

5. Встановлено, що ціла низка організацій – економічні асоціації, урядові й доброчинні структури – надають підтримку й усебічно сприяють розвитку вищої економічної освіти та науково-педагогічної діяльності викладачів і молодих науковців Великої Британії, підтримують ґрунтовні наукові дослідження з економіки, розширюють міжнародне співробітництво шляхом участі студентів у програмах академічного обміну та здобуття молоддю якісної вищої освіти.

6. З'ясовано, що посилення уваги зазначених організацій і установ до проблем вищої економічної освіти зумовлює також поширення інтегративних тенденцій у змісті спеціалізованих університетських програм з економіки у Великій Британії. Зміст проаналізованих бакалаврських навчальних програм з економіки та суміжних із нею дисциплін практично тотожний у більшості університетів, існують певні відмінності у назвах програм, лекційних тем, обсягах навчальних кредитів тощо.

7. Визначено, що до переліку обов'язкових ("core") і елективних ("optional") навчальних дисциплін економічного спрямування, що викладаються практично в усіх університетах та коледжах вищої освіти Великої Британії,

належать такі: економічна теорія, макроекономіка, мікроекономіка, менеджмент, економетрика, математика, статистика, міжнародна економіка, прикладна економіка, фінанси, фінансова економіка, економіка громадського сектора, банківська справа та фінанси, корпоративні фінанси, світова економіка, економіка праці, історія економічної думки, економіка науки, теорія ігор, економіка розвитку.

8. Доведено, що глобалізаційні освітні процеси вплинули і на зміст вищої економічної освіти, зумовивши у її розвитку такі основні тенденції:

– посилення значення наукової складової навчального процесу та багатоплановість наукових досліджень університетів,

– орієнтація на ґрунтовність опанування майбутніми економістами профільним базисом теоретичних знань і формування відповідних професійних навичок, необхідних для ефективної реалізації випускників у професії;

– інтернаціоналізація вищої економічної освіти;

– професійна перерорієнтація фахівців відповідно до вимог у конкретній галузі економіки, що зростають;

– посилення розвитку дистанційного навчання у підготовці майбутніх економістів;

– рання орієнтація учнівської молоді на поетапне отримання вищої економічної освіти.

Основний зміст розділу опубліковано у працях автора [176; 170].

РОЗДІЛ 5

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

5.1. Зміст навчання економістів аграрного профілю в університетах Великої Британії

Зміст навчання економістів аграрного профілю в університетах Великої Британії зумовлений, з одного боку, глобалізаційними процесами світового ринку сільськогосподарської продукції, а з іншого – появою нових технологій у професійній освіті економістів аграрного профілю. Водночас на його формування вплинули структурні зміни британських університетів.

Сільське господарство Великої Британії, що активно функціонує, як важлива складова економіки країни значною мірою сприяє досягненню концептуальних цілей економічного прогресу держави з урахуванням особливостей ведення традиційного селянського господарства, стимулюванням робочої сили, маркетингових систем, залученням інвестицій і вчасним реагуванням на практичне впровадження інноваційних кроків, зокрема в середовище вищої аграрної освіти та професійної підготовки економіста аграрного профілю [451]. На цьому наголошує, зокрема, І. І. Чучмій: “Розвиток аграрної освіти і науки є важливою ланкою в системі інноваційного розвитку агропромислового сектору економіки. Аграрна освіта є джерелом поповнення кадрів сільськогосподарської галузі та забезпечує населення, зайняте в агропромисловому виробництві сучасними знаннями, необхідними для економічного розвитку сектору економіки будь-якої країни” [333, с. 82].

Економіка сільського господарства, що виникла у кінці XIX ст. та активно розвивалася протягом XX ст. як частина загальної економіки, включає в себе знання з різних прикладних наукових галузей, пов'язаних із загальною економікою (Додаток И). Вона залежить від ряду фінансових, політичних, соціальних, екологічних і навіть сезонних факторів і обмежень, які мають місце на місцевому, регіональному, національному, міжнародному рівнях.

У зв'язку із цим сучасний економіст аграрного профілю – так званий "галузевий" економіст – повинен володіти ґрунтовною базою теоретичних знань як з економічної сфери, так і з аграрного сектора, усвідомлювати значення сільського господарства у світовому масштабі, вміти оперувати сучасними технологіями та економічними принципами сільськогосподарського виробництва, творчо впроваджувати у практику передові досягнення світового аграрного господарювання та бізнесової сфери, вміти орієнтуватися в соціально-економічних проблемах сучасного суспільства та знаходити адекватні шляхи їхнього вирішення, тобто забезпечувати ефективність своєї професійної діяльності шляхом використання прогресивних засобів і технологій, поєднуючи вивчення технічних аспектів сільського господарства з бізнесовими аспектами менеджменту, маркетингу, фінансів, макроекономіки, мікроекономіки [175]. Тому, як зазначає К. Н. Двояшкіна, "в аграрних навчальних закладах [Великої Британії. – *А. В.*] здійснюється професійна підготовка фахівців за такими напрямами: менеджмент в АПК, менеджмент персоналу, маркетинг в АПК, підприємництво (агробізнес), антикризове управління, аграрна педагогіка, бухгалтерський облік і аудит, інформаційно-консультаційна діяльність, охорона праці, екологічна безпека в АПК" [73, с. 8].

Економісти аграрного профілю вивчають курси економічної теорії, економіки підприємства, економічну географію, дисципліни аграрного спрямування, пов'язані з проблемами розвитку світового сільського

господарства, економічними процесами, які відбуваються в сільському господарстві Великої Британії, досліджують особливості розвитку аграрного виробництва та аграрних відносин в окремих країнах [286].

Програми професійної сільськогосподарської підготовки фокусуються на трьох основних компонентах: формальному навчанні в аудиторії, програмах кар'єрного зростання, розвитку лідерства. Ці компоненти забезпечуються реалізацією компетентнісно орієнтованих навчальних планів у контексті сільського господарства [397].

Слід врахувати, що на формування змісту економічної освіти аграрного спрямування у Великій Британії вплинуло те, що "майже всі сільськогосподарські навчальні заклади Англії були приватними і не користувалися фінансовою підтримкою уряду. До 1900 р. нараховувалося 10 коледжів, які надавали фахову освіту, тільки 3 з них були цілком сільськогосподарськими, 7 – мали відповідні відділення. Лекції з сільського господарства читалися в усіх коледжах і деяких університетах" [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Крім того, наукова складова стала невід'ємним компонентом навчальних програм професійної підготовки економістів аграрного профілю у Великій Британії тільки у 1913 р., після заснування в Оксфордському університеті Науково-дослідного інституту сільськогосподарської економіки (the Agricultural Economics Research Institute). Спочатку діяльність інституту охоплювала дослідження вартості сільськогосподарської продукції, згодом вивчалися питання цін, маркетингу, відновлення земель, робота фермерів, землеробство, політика у сфері сільського господарства, історія сільського господарства, а також різні соціальні питання та проблеми.

Науково-дослідна робота аграрного спрямування в інших університетах і коледжах подальшої освіти Великої Британії почала розвиватися шляхом заснування та функціонування протягом 1923–1926 рр. у їх структурах служб із сільськогосподарського консультування. Викладачі-

економісти водночас залишалися фахівцями дорадчих служб і здійснювали власні наукові дослідження з метою отримання інформації, необхідної для реалізації консультативної роботи (огляди функціонування ферм, госпрозрахункові та землеробські питання тощо). Отже, першоосновами сільськогосподарської економіки у Великій Британії як прикладної науки були загальна економіка та водночас нова університетська навчальної дисципліна, що активно розвивалася після Першої світової війни.

У 1946 р. в Англії та Уельсі була організована Національна консультативна служба як агентство Міністерства сільського господарства без формального зв'язку з провінційними університетами, тобто викладачі університетів не були включені до штату служби, оскільки вважалося, що їхня науково-дослідницька діяльність як аналітиків економічної ситуації буде ефективнішою в середовищі вищого навчального закладу.

Зазначимо, що наразі фінансова підтримка консультаційних служб і наукових досліджень із сільськогосподарської економіки здійснюється, в основному, Міністерством сільського господарства і рибництва Англії та Уельсу, а також Міністерством сільського господарства Шотландії. Ці державні установи безпосередньо виконують власні наукові дослідження, однак, більшість наукових розробок здійснюється у співпраці з університетами Великої Британії, які отримують міністерські субсидії (університети Лідса, Манчестера, Аберистві та, Редингу, Кембриджу тощо). Міністерство сільського господарства Шотландії також має подібні угоди із сільськогосподарськими коледжами в Абердині (північ Шотландії), Глазго (захід Шотландії) та Единбурзі (схід Шотландії).

Таким чином, співробітництво урядових і бізнесових структур Великої Британії з університетами та коледжами подальшої освіти є однією з важливих тенденцій державної політики у галузі вищої економічної та аграрної освіти, яка позначається на змісті освіти.

До списку провідних університетів і коледжів, які забезпечують

професійну підготовку бакалаврів і магістрів за аграрно-економічними програмами, включені такі вищі навчальні заклади Великої Британії: Університет Аберистві та (Aberystwyth, Wales), Університет Харпера Адамса (Harper Adams University, New Port, Shropshire), Ньюкаслський університет (New Castle upon Tyne, Great Britain), Університет Ридинга (University of Reading, Berkshire), Королівський сільськогосподарський коледж (Royal Agricultural College, Scotland), Лондонський університет (University of London), Університет Західної Англії (University of the West of England, Bristol), Корнуолл коледж (Cornwall College, Great Britain), Абердинський університет (The University of Aberdeen, Scotland), Ельмвуд коледж (Elmwood College, Scotland), Королівський університет Белфаста (Queen's University Belfast, Belfast, Northern Ireland) тощо.

У Бристольському університеті активно функціонує Економічне товариство за підтримки Королівського економічного товариства, Шотландського економічного товариства, Лондонської школи економіки і політології та Університету Екзетера. Тут студенти, які вивчають аграрну економіку, можуть отримати консультації, інформаційну допомогу при підготовці до модулів, складання іспитів, написання дисертаційних досліджень тощо. У подальшому випускники можуть працювати на сільськогосподарських підприємствах, в урядових міністерствах, неурядових організаціях або ж займатися практичною фермерською діяльністю в країнах, що розвиваються, сприяючи покращенню стану їх економіки [347].

Зміст підготовки економістів аграрного профілю у різних навчальних закладах формується з певними відмінностями, а його вивчення забезпечується наявністю відповідних кафедр, факультетів, фахівців. Так, кожна кафедра Бристольського університету забезпечена навчально-методичними матеріалами відповідно до змісту кожного курсу (модуля), функціонують також економічні блоги в мережі Інтернет, якими можуть користуватися студенти.

В університетах Абердина, Единбурга (Шотландія), Бристоля (Англія) функціонують економічні факультети, де підготовка фахівців спрямована на аграрний сектор.

Принстонський університет забезпечує навчання студентів на факультеті аграрної освіти за спеціалізацією “Економіка сільського господарства” та присуджує ступінь бакалавра природничих наук.

У Бірмінгемському університеті функціонує факультет сільського господарства і продовольства, де здійснюється підготовка фахівців за спеціалізацією “Економіка сільського господарства”.

У структурі університету Белфаста, що входить до Russe Group, діє Школа біологічних наук, яка готує бакалаврів природничих наук із сільськогосподарських технологій.

Шотландський сільськогосподарський коледж як частина університету Глазго готує фахівців у галузі сільськогосподарських наук, сільського господарства, управління сільською місцевістю, сільського туризму, однак, завершальний ступінь присуджується університетом Глазго. Королівський сільськогосподарський університет випускає фахівців за програмами з бізнесу, менеджменту, сільського господарства, агропромислового виробництва, продовольчого постачання, міжнародного сільськогосподарського розвитку, управління підприємством, менеджменту нерухомості й сільськогосподарських земель.

Зазначимо, що різнорівнева підготовка фахівців в університетах Великої Британії для здобуття вищої освіти здійснюється за базовим ступенем і ступенями бакалавра та магістра (Додаток К). Базовий ступінь (FD, FdA або FdSc) – ступінь вищої професійної кваліфікації у галузі вищої освіти Англії, Уельсу і Північної Ірландії, що присуджується коледжами подальшої освіти та університетами [173]. Базовий ступінь (foundation degree), уведений в освітній обіг урядом Об’єднаного Королівства у вересні 2001 р., розроблений з метою забезпечення студентів базовими знаннями з

певної дисципліни у поєднанні навчання і практичного досвіду роботи. Відповідні навчальні курси є дворічними на денному відділенні та тривають три-чотири роки на заочному відділенні. В основному ці курси розроблені для безробітних; для співробітників, які хочуть досягти успіху в своїй роботі; для тих, хто хоче повернутися на роботу або змінити свою кар'єру; та для людей, які хочуть здобути професійну кваліфікацію [394; 525].

Так, програми професійної підготовки "Управління сільськогосподарським бізнесом" рівня FdA (базового рівня) впроваджені в навчальний процес університету Західної Англії. У структурі цієї програми обов'язковими для вивчення модулями визначено такі: бізнес-структури, стратегії та фінанси, вирощування сільськогосподарських культур і пасовищ, управління фермерським господарством, механізація сільського господарства, управління кормами, сільськогосподарські тварини, менеджмент праці, сільськогосподарські закони, ґрунти, статистика, економіка сільських територій, управління лісовими землями [345].

Базовий ступінь (foundation degree) із сільського господарства в Університеті Аберистві та присуджується Інститутом біологічних, екологічних і сільськогосподарських наук. Ця програма тривалістю 2–3 роки спрямована на забезпечення професійної підготовки або перепідготовки фахівців для успішної кар'єрної реалізації у сфері сільського господарства або в агробізнесовому середовищі. Студенти послідовно вивчають системи тваринництва, управління землями, сільськогосподарську техніку, планування й контроль за роботою фермерського господарства, землеробство, годівлю тварин, системи механізації тощо. Зміст цієї програми передбачає 9-місячне стажування студентів другого року навчання на фермах і аграрних підприємствах з метою застосування ними теоретичних знань та набуття цінного практичного досвіду з сільського господарства. За умови успішного завершення програми базового ступеня можна перейти відразу до вивчення дисциплін, які викладаються протягом третього року за

відповідними бакалаврськими програмами на отримання диплома з відзнакою [361].

У структурі Корнуольського коледжу (Cornwall College, Great Britain) функціонує Duchy College, де є дворічна програма базового рівня (FdS) “Сільське господарство”. Ця програма розроблена в співпраці з роботодавцями в галузі промисловості, однак, ступінь присуджується Плімутським університетом. Сільськогосподарський напрям програми передбачає вивчення ключових наукових і технологічних принципів та особливостей сільськогосподарського виробництва; політичних, економічних і соціальних факторів, які впливають на сутність та характер сучасних систем землеробства. Професійна підготовка за цією програмою здійснюється в тісній співпраці професорсько-викладацького складу коледжу з промисловцями, співробітниками Сільськогосподарської бізнес-школи, що функціонує в Датчі-коледжі, місцевими роботодавцями, консультантами аграрного профілю. Таким чином, в основу програми покладені науково-академічні принципи, хоч її зміст включає й практичну складову – безпосереднє вивчення студентами особливостей управління фермерським господарством [405, с. 16–17].

Особливістю програми “Сільське господарство” є опрацювання всіх дисциплін першого року як обов’язкових і відсутність модулів на вибір. Такі модулі другого року, як бізнес-планування, стратегічний розвиток, науково-дослідний проект, сучасні питання (обов’язкові модулі), аналіз і розвиток тваринницької ферми, ефективний менеджмент, рослинництво, технології та маркетинг (вибіркові модулі), наявні лише в цьому коледжі [405, с. 16–17].

Міждисциплінарні програми на здобуття базового ступеня (FdSc) за спеціальністю “Агробізнес” та “Сільськогосподарський менеджмент” діють також у коледжі Університету Харпера Адамса (Harper Adams University) та Байктон коледжу (Bicton College); “Міжнародне продовольство та агробізнес” в Королівському сільськогосподарському університеті (Royal

Agricultural University). Обов'язкові модулі для вивчення охоплюють ділове підприємство, управління тваринництвом, сільськогосподарську науку, управління сільським підприємством, економіку, фінансовий менеджмент, управління навколишнім середовищем і землями тощо. Зазначимо, що такі багатопрофільні дво- та трирічні програми, що складаються з основних модулів ("core modules") і модулів за вибором ("optional modules"), поєднують вивчення менеджменту й сільськогосподарських наук, що поглиблює теоретичні сільськогосподарські знання, забезпечує отримання ґрунтовних знань зі сфери бізнесу, озброює студентів практичними навичками успішного управління сільськогосподарськими підприємствами та пов'язаними з аграрною сферою господарствами в умовах мінливого та конкурентного ринку [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 511].

Особливістю таких програм є тривале (до 36 тижнів) стажування на профільному підприємстві чи фермерському господарстві на другому році вивчення програми, а на третьому – виконання великого проекту, пов'язаного з поглибленим вивченням певного напряму професійної підготовки. Після закінчення цих програм студенти можуть працювати на фермах.

Таким чином, оптимальне поєднання теорії та наукових, правових, економічних та екологічних принципів управління сільським бізнесом у перспективі слугуватиме слухачам основою для професійної зайнятості в сільському господарстві (керівництво фермерським господарством, управління аграрним бізнесом, робота у відповідних державних установах) або ж дасть змогу вступити на навчання за програмами з відзнакою.

Ступінь бакалавра – учений ступінь, термін навчання за яким залежить від розташування навчального закладу, напряму академічно-наукової підготовки, рівня базової підготовки студентів тощо. Ступінь бакалавра присуджується після завершення три- або чотирирічних спеціалізованих програм у коледжах подальшої освіти або університетах. Однак, слід

врахувати, що в одному університеті ступінь з економіки може відповідати ступеню бакалавра мистецтв (BA), в іншому – бакалавру наук (BSc). Наприклад, Лондонська школа економіки і політичних наук пропонує ступінь бакалавра наук майже з усіх спеціальностей, навіть безпосередньо пов'язаних із мистецтвом, водночас в університетах Оксбриджу присуджуються майже виключно ступені мистецтва [515].

В аграрних вищих навчальних закладах Великої Британії існує кілька варіантів ступеня бакалавра – першого ступеня вищої освіти, що присуджується вищими навчальними закладами країни: бакалавр мистецтв (Bachelor of Arts), бакалавр наук (Bachelor of Science), бакалавр інженерії (Bachelor of Engineering), бакалавр юридичних наук (Bachelor of Law).

Ступінь бакалавра природничих наук за три- та чотирирічними програмами "Сільське господарство з вивченням бізнесу" в Університеті Аберистві присуджується Інститутом біологічних, екологічних і сільськогосподарських наук. Ці програми забезпечують ґрунтовну підготовку як у галузі сільського господарства (Додаток Л), так і в бізнесі й торгівлі, дають студентам чітке розуміння функціонування сільськогосподарських систем і принципів практики ведення бізнесу [515].

Обов'язкові модулі, які вивчаються протягом першого-другого та четвертого років, охоплюють ресурси ведення бізнесу, ключові фактори впливу на управління і функціонування тваринництва, маркетингові стратегії, менеджмент, бухгалтерський облік, розширені функції управління фермою, планування ведення фермерського господарства. Третій рік вивчення цієї програми – стажування у галузі сільського господарства та агробізнесу, поїздки на ферми та аграрні підприємства. Передбачається обов'язкове написання студентами дисертації – глибоке наукове дослідження під керівництвом викладача, що здійснюється на основі отриманих результатів від проведених лабораторних експериментів, польових робіт із застосуванням комп'ютерного моделювання [361].

Диплом бакалавра з відзнакою BA (Hons) – навчально-науковий ступінь, який можна здобути після опрацювання однорічних (повного курсу навчання з відривом від виробництва) і дворічних (скороченої форми навчання з відривом від виробництва) дослідницьких програм. Це так званий "проміжний" ступінь, який присуджується після завершення ступеня бакалавра до початку навчання в магістратурі. Ступінь бакалавра наук з відзнакою присуджується особі, яка успішно завершила переддипломний навчальний курс (бакалаврат) у галузі наук (у тому числі соціальних) і в галузі освіти. Відмінність між звичайним ступенем бакалавра наук і бакалавра наук з відзнакою (який є вищим за статусом і більш стандартним) полягає у тривалості навчальних програм (три і чотири роки відповідно). Крім того, студент, який завершує курс навчання в бакалавраті на здобуття ступеня бакалавра наук з відзнакою, зобов'язаний написати дисертаційне дослідження, що не скрізь вимагається в разі здобуття звичайного ступеня бакалавра наук [346]. Дуже часто програми на здобуття цих ступенів або зовсім ідентичні, або ж відрізняються наявністю мовних, математичних модулів і модулів статистики.

Назви подвійних бакалаврських програм тривалістю 3–4 роки "Сільське господарство з управлінням фермерським господарством" для здобуття ступеня бакалавра природничих наук ідентичні в університетах Харпера Адамса та Нью-Касла. Студенти Університету Харпера Адамса, які вивчають сільське господарство за різними програмами, у перший рік опановують однакові дисципліни, згодом вивчають модулі, пов'язані з управлінням фермерськими господарствами і землями. Крім того, зміст таких програм передбачає тиждень виїздів студентів на поля, у фермерські господарства, у бізнесові структури, на підприємства та в організації [510; 511].

Рік стажування, як і в інших бакалаврських програмах, проходить зазвичай у великих інтегрованих підприємствах, консалтингових компаніях, на фермерських господарствах. Ця програма забезпечує в перспективі

працевлаштування консультантами, бізнес-менеджерами в галузі управління фермерськими господарствами. Таким чином, спеціалізація базових програм і програм бакалаврату в університетах Харпера Адамса та Нью-Касла полягає головним чином в агробізнесі та менеджменті сільськогосподарських підприємств [510; 511].

Особливістю змісту звичайних і подвійних бакалаврських програм аграрно-економічного спрямування можна вважати те, що окремі дисципліни (модулі) є обов'язковими для вивчення в кількох університетах або коледжах подальшої освіти. Такими є, зокрема, дисципліни "Академічний розвиток", "Сільськогосподарський маркетинг", "Сільські території та довкілля", "Навколишнє середовище та земельні ресурси", "Розвиток сільськогосподарського бізнесу", "Управління фінансами ферми та економіка", "Управління фінансами", "Вступ до сільськогосподарських і продовольчих систем", "Продовольча продукція", "Світова сільськогосподарська продукція", "Навколишнє середовище і фермерське господарство", "Трави, корми та екологічні науки", "Механізація сільського господарства", "Орні сільськогосподарські культури", "Вступ до систем тваринництва", "Рослинництво і пасовища", "Рослинництво і системи стійкого землеробства", "Шкідники сільськогосподарських культур", "Тваринництво", "Здоров'я тварин", "Фізіологія домашніх тварин", які є обов'язковими модулями у програмах "Сільське господарство та управління фермерським господарством", "Сільське господарство та маркетинг" і "Менеджмент сільськогосподарського бізнесу" (університети Харпера Адамса, Нью-Касла, Ридинга). Таким чином, у цих програмах простежується інтегративний напрям вивчення менеджменту, промисловості та сільськогосподарської науки, ділових принципів управління, їх застосування в середовищі сільського господарства й інших бізнесових напрямів [510; 511].

Програма "Сільське господарство і продовольство" рівня бакалаврату

для здобуття ступеня бакалавра природничих наук з відзнакою в Корнуольському коледжі реалізується в межах агропродовольчого бізнесу. Особливостями організації бакалаврської підготовки за цією програмою визначаємо співпрацю викладачів коледжу з агропродовольчими підприємствами в процесі розробки навчальних курсів, наявність бізнес-кейсового навчання, що здійснюється в безпосередній взаємодії передових підприємців, бізнесменів, провідних топ-менеджерів і студентів, вивченні їхнього практичного досвіду та особливостей роботи, а також обов'язкове стажування студентів протягом третього року навчання у відповідних організаціях і підприємствах агропродовольчої галузі [515].

Відповідно, обов'язкові та вибіркові модулі цієї програми відображають її специфіку та зміст: економіка сільськогосподарської продукції та політика, продовольство та землеробство, тваринництво, переробка та якість сільськогосподарської продукції, рослинництво і ґрунтознавство, управління підприємством, мікроорганізми харчового ланцюга, бізнес-планування, прикладне товарознавство харчових продуктів, розвиток особистісних і професійних навичок. Кожен рік опанування цієї програми передбачає 6 модулів по 20 кредитів кожен (360 кредитів за 3 роки), причому модулі третього року є обов'язковими для вивчення (планування особистісного розвитку, стійкі агропродовольчі системи, сучасні проблеми харчування і сільське господарство, дисертаційний проект, стратегічний менеджмент) (Додаток М).

Магістратура – другий етап (проміжний між бакалавратом і аспірантурою) вищої освіти у Великій Британії, що дає студентам змогу поглиблювати знання з напряму, обраного в бакалавраті, або ж використати магістратуру для переходу на іншу спеціалізацію, набуваючи нових знань, умінь і навичок. Усі магістерські програми університетів Великої Британії поділяються на дві групи:

1) академічні, за якими готують магістрів мистецтв (MA), наук (MSc),

бізнес-адміністрування (MBA). Зазвичай такі програми тривають рік, включають кілька академічних модулів для опрацювання, певний обсяг самостійної роботи дослідницького спрямування і письмових завдань, практичні міжгрупові заняття, а також написання монографії у відповідній науковій галузі;

2) науково-дослідницькі програми (MRes – магістр у галузі дослідницької діяльності, MPhil – магістр філософії), де основна увага спрямована на проведення студентами самостійних досліджень, написання монографії під керівництвом куратора, від якості та результативності якої залежить кінцева оцінка за курс магістратури.

Таким чином, ступінь магістра присуджується після здобуття ступеня бакалавра на основі опрацювання програм двох видів: програм, орієнтованих на дослідницьку діяльність (research programs), і навчальних програм (taught programs), розроблених із метою підвищення професійного рівня за певною спеціалізацією [293]. Навчальні магістерські програми тривають, як правило, один-два роки, інколи – півтора року, передбачають комбінування лекційних і семінарських занять, складання іспитів і виконання монографійного дослідження. Магістерський ступінь дослідницького спрямування – магістр філософії (MPhil) – передбачає один-два роки науково-дослідницької діяльності майбутнього магістра під наглядом наукового керівника (супервайзера), за результатами якої і присуджується цей ступінь [399].

Так, в Університеті Лондона (University of London) забезпечується професійна підготовка магістрантів природничих наук (MSc) за такими міжнародними програмами: “Сільськогосподарська економіка”, “Управління розвитком сільських районів” [460]. Зазначимо, що однакові модулі окремих магістерських програм можуть бути водночас і обов’язковими, і вибірковими. Наприклад, модуль “Економіка та інститути розвитку або економічні принципи” є обов’язковим для вивчення за цими двома програмами, тоді як модуль “Торгівля сільськогосподарською продукцією і

політика” є обов’язковим для вивчення за першою програмою та елективним – за другою; модуль “Продовольча безпека та соціальний захист” – обов’язковий для студентів, які опановують програму “Сільськогосподарська економіка” та елективний – для тих, хто вивчає програму “Управління розвитком сільських районів”; модуль “Розвиток сільських районів” є обов’язковим згідно з програмою “Управління розвитком сільських районів” і водночас елективним у програмі “Сільськогосподарська економіка” [420].

Кінцеві результати за цими програмами також різняться: після опанування першої із зазначених програм випускники можуть працювати економістами природоохоронної сфери в урядових міністерствах, пов’язаних з аналізом сільськогосподарської політики, у державних і приватних компаніях агропромислового напряму, у міжнародних неурядових організаціях, зайнятих дослідженням питань аграрного сектора, викладачами у вищих навчальних закладах. За другою програмою фахівці можуть реалізувати свій професійний потенціал у практичному середовищі сільського господарства – безпосередньо виконувати функції агрономів, інженерів, ветеринарів, економістів, соціологів, медичних працівників, менеджерів, а також працювати на невеликих фермах, у неурядових організаціях, які вивчають зміни в розвитку сільських територій, в урядових міністерствах та інших державних організаціях, що займаються питаннями сільського сектора, можуть брати участь у дослідницьких проектах, пов’язаних з охороною здоров’я, харчуванням, сільськими територіями тощо [420].

Зміст навчальних курсів Школи економіки в університеті Кента забезпечує ґрунтовну підготовку з базових економічних дисциплін, спеціалізацію в таких сферах, як фінанси, економетрика, сільське господарство та набуття поглиблених навичок, необхідних для практичної діяльності професійного економіста. Магістерські програми (PhD) тривалістю 3–4 роки (“Агроекономіка природокористування”,

“Агроекологічна економіка і політика”) наявні лише в цьому університеті, розроблені для студентів, які успішно опанували програми з економіки попереднього рівня. Характерною особливістю цих програм є зосередження на поглибленому вивченні економіки, опанування принципів ведення агроекологічної економіки, спеціалізація з таких дисциплін, як фінанси, торгівля, економетрика, сільське господарство та навколишнє середовище, а також поглиблення навичок, необхідних для професійної реалізації економіста вищої ланки [402, с. 89–91].

В університеті Редінга (School of Agriculture, Police and Development) вивчення економіки аграрного напряму на рівні магістратури (MSc) здійснюється за такими програмами: “Економіка сільськогосподарського розвитку”, “Економіка сільського господарства” (наявні також у Лондонському університеті), “Дослідження сільськогосподарської економіки та продовольчої економіки”, “Продовольча економіка і маркетинг” [449; 450].

Так, навчальний курс “Економіка сільськогосподарського розвитку” доступний для студентів денної (тривалість підготовки – 12 місяців) та заочної (тривалість підготовки – 24 місяці) форм навчання, які закінчили з відзнакою курс бакалаврату в галузі економіки, економіки сільського господарства чи з іншої дисципліни та мають ґрунтовні знання економічних принципів і кількісних методів. Ті особи, які не озброєні базовими економічними знаннями, можуть прослухати підготовчий курс у вересні до початку вивчення магістерського курсу. У змісті програми простежується орієнтація студентів на цілеспрямовану професійну підготовку в галузі прикладної економіки, формування навичок аналітичного, емпіричного та практичного економічного аналізу ключових перетворень у сільському господарстві Великої Британії, переосмислення ролі аграрного сектора в економічних трансформаціях держави, визначення загальних теоретичних перспектив розвитку аграрної сфери та їх практична імплементація в країнах

з середнім і низьким рівнями доходів. Основний зміст цього курсу передбачає набуття студентами-магістрантами знань, умінь та аналітичних навичок, необхідних для інтегративного вирішення глобальних екологічних проблем, дослідження ринків і доступу до них, практичної діяльності як економістів сфери сільськогосподарського розвитку та агробізнесу, аналітиків у неурядових організаціях, участі в розробленні стратегій економічного розвитку в урядових і міністерських департаментах [449].

Модульна структура цього курсу дає студентам змогу, крім вивчення обов'язкових ("кореневих") дисциплін, вибирати також ті дисципліни, які відповідають їхнім потребам та інтересам у ході оволодіння ключовими професійними знаннями та навичками. Згідно з програмою, студенти повинні отримати 80 кредитів за вивчення таких обов'язкових модулів: теорія виробництва і споживання, економетрика, аналіз ринку і торгівлі, аналіз економічної політики, оцінка проектів розвитку сільського та фермарського господарства, дослідження якісних показників, науково-дослідницькі навички самостійного навчання. Після цього вивчається ряд модулів із трьох запропонованих напрямів: економіка навколишнього середовища та природних ресурсів, міжнародні перспективи подолання бідності та продовольча безпека. Після опанування базових і елективних модулів студенти готують письмову наукову роботу з актуальної теми, причому її вибір має бути узгоджений із керівником курсу [449].

Однорічна магістерська програма "Економіка сільського господарства" розроблена для студентів Університету Ридинга, які навчаються на факультеті медико-біологічних наук (Додаток Н). Мета цієї програми – формування аналітичних навичок сучасних економістів-практиків сільського господарства, розвиток навичок усної та письмової комунікації, обробки інформації, вивчення актуальних проблем із використанням передових інформаційних технологій. Згідно з цією програмою, навчальний процес організований у модулях, які зазвичай включають поєднання лекцій і

семінарських занять. Зміст і матеріал деяких лекційних модулів поглиблюються на семінарах або на заняттях у комп'ютерних лабораторіях. Оцінювання вивчених модулів являє собою поєднання результатів за виконані курсові роботи (проекти) та/або офіційної перевірки. Іспити, передбачені навчальним планом, відбуваються зазвичай на початку літнього семестру. Таким чином, щоб отримати диплом про здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр природничих наук", студенти повинні мати загальний бал 50 і більше, у тому числі 50 – за виконане письмове наукове дослідження. Крім зазначеного, загальний обсяг модулів на вибір, якщо за їхнє вивчення набирається менше ніж 40 кредитів, не повинен перевищувати 30 кредитів [450].

Аналіз програми засвідчив, що обсяг кредитів, виділених на опрацьовування обов'язкових навчальних модулів, становить 140 одиниць. До списку таких модулів внесено вивчення аналізу ринку й торгівлі, аналіз економічної політики, теорію виробництва і споживання, економіку міжнародних продовольчих ринків, економіку ресурсів і збереження довкілля, економетрику, науково-дослідницькі навички самостійного навчання та написання дисертаційного дослідження. Отже, обов'язкові модулі цієї програми в перспективі озброюють майбутніх економістів-практиків аграрної сфери "професійним набором інструментів", а елективні модулі цей інструментарій розширюють залежно від інтересів окремого студента.

Модулі на вибір охоплюють такі напрями, як сільське господарство в тропіках, поглиблений маркетинг, дослідження якісних показників, методи маркетингових досліджень, поведінка споживачів і маркетинг продовольчого ринку, реклама й брендинг, споживча політика, сільськогосподарське планування та управління в країнах, що розвиваються, дослідження кількісних показників, оцінка проектів розвитку сільського та селянського господарства, макроекономіка країн, що розвиваються, продовольча безпека

й розвиток, економіка та управління харчовим ланцюгом, диверсифікація економіки сільських районів. Для студентів-іноземців передбачений додатковий модуль “Особистий і професійний розвиток”, який не потребує отримання кредитів за його опанування [450].

Магістерська навчальна програма “Дослідження сільськогосподарської економіки та економіки харчування” тривалістю один рік розроблена для студентів денного відділення Школи сільського господарства Університету Ридинга. Зміст цієї програми визначає її мету – підготовка магістрантів до навчання в докторантурі зі спеціальностей “Сільське господарство”, “Продовольча економіка і маркетинг” [419]. Програма поєднує академічну підготовку з прикладної економіки та менеджменту (у тому числі формування навичок кількісних і якісних методів дослідження) з можливістю її практичного застосування в середовищі сучасної ферми, у процесі дослідження аграрних проблем у контексті розвинутих країн і країн, які розвиваються (Додаток П).

До списку обов’язкових модулів входять такі: методи маркетингових досліджень, методи дослідження якісних показників, методи дослідження кількісних показників, теорія виробництва і споживання, економетрика (у Лондонському університеті прикладна економетрика – елективна дисципліна у структурі відповідної магістерської програми “Сільськогосподарська економіка”), науково-дослідницькі навички самостійного навчання, написання наукової роботи (дисертації). Крім опрацювання обов’язкових модулів, студенти можуть вибрати модулі із затвердженого списку опцій: аналіз економічної політики, аналіз ринку і торгівлі, поглиблений маркетинг (у Лондонському університеті – маркетинг малого агробізнесу), економіка міжнародних продовольчих ринків, економіка навколишнього середовища та природних ресурсів (у Лондонському університеті – економіка природних ресурсів), теорія виробництва і споживання, продовольча безпека і розвиток (у Лондонському університеті –

продовольча безпека і соціальний захист) [419; 449].

Магістерська підготовка фахівців сільського господарства, включаючи програми на здобуття ступеня магістра природничих наук, здійснюється в Королівському сільськогосподарському університеті за такими однорічними програмами: “Управління сільськогосподарським землеволодінням”, “Стійке сільське господарство та продовольча безпека”, “Міжнародний розвиток сільських районів”. Аналіз змісту цих програм дав змогу визначити, що вони розроблені з метою забезпечення магістрантів відповідними теоретичними знаннями та навичками, необхідними для професійної кар’єри у галузі менеджменту сільських територій, можливості членства в Центральній асоціації аграрних оцінювачів, кар’єри в аграрному виробництві, політиці та сталому розвитку сільського господарства Великої Британії, особливо в безпечному отриманні та споживанні продовольчих ресурсів, а також для тих, хто вже працює на сільських територіях і бажає досягти подальших кар’єрних перспектив у цій галузі чи змінити напрям професійної діяльності [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 468].

Зазначені програми структуровано за модульним принципом з інтеграцією обов’язкових і елективних модулів та самостійного дисертаційного дослідження. Особливістю першої з перерахованих вище програм є наявність у її структурі восьми обов’язкових модулів із курсу землевпорядкування. Зміст другої програми містить п’ять обов’язкових модулів сільськогосподарського та продовольчого спрямування, три додаткових модулі й один модуль на вибір із магістерської програми “Міжнародний розвиток сільських районів”. Зміст останньої з вищезазначених програм передбачає опанування магістрантами п’яти обов’язкових модулів економіко-аграрного спрямування і трьох додаткових модулів протягом перших восьми місяців навчання, а після їхнього закінчення – складання іспиту [468].

Таким чином, фактологічний масив наукової літератури, зміст

проаналізованих нами документів і програм економіко-аграрного спрямування вищих навчальних закладів Великої Британії дає змогу констатувати, що сільськогосподарська освіта економічного профілю цієї країни охоплює вивчення як прикладних наук (біології, хімії, фізики), так і принципів управління бізнесом, і спрямовується на забезпечення оволодіння студентами теоретичними знаннями й набуття ними навичок із цих дисциплін, необхідних для практичного впровадження в аграрно-економічне середовище держави.

Наголосимо, що використання наукових і бізнесових принципів у процесі вирішення стратегічних проблем аграрного сектора має концептуальну значущість для розвитку держави й суспільства, особливо в економічному секторі та соціальній сфері. Тому економічний простір Великої Британії передбачає інтегративну спрямованість функціонування агропромислового комплексу та вищої економічної освіти з метою вирішення стратегічних проблем, у тому числі формування висококваліфікованого кадрового забезпечення, здатного до постійного самовдосконалення та професійного зростання.

5.2. Форми та методи професійної підготовки економістів аграрного профілю

Зміст навчальних модулів аграрно-економічних програм у профільних коледжах та університетах Великої Британії відображено в їхньому інтерактивному середовищі – забезпеченні активного навчання та креативності, поетапного опрацювання обсягів навчального матеріалу професійного спрямування тощо. Тому методи навчання в аграрному вищому

навчальному закладі Великої Британії наближені до методів самої науки, оскільки тут викладаються не лише наукові факти, але й розкривається методологія та методи конкретної [32, с. 96].

У змісті лекцій, під час лабораторних занять, у ході вивчення обов'язкових і вибіркових дисциплін реалізується наукова складова як невід'ємна частина професійних навчальних програм підготовки економістів аграрного профілю (наприклад, трирічна програма " Сільське господарство" Бакалавр з відзнакою в університеті Нью-Касла). Крім того, увага зосереджена на головних інноваційних формах професійної підготовки у вищій школі сільськогосподарського профілю – модульному навчанні, бізнес-семінарах (workshops), інтернет-лекціях та інших формах і методах професійної підготовки економістів аграрного профілю як важливих засобах реагування суспільства та освітнього середовища на ключові проблеми й потреби населення та молоді зокрема.

Як зазначає Л. Л. Білан, "кожна форма організації навчального процесу у вищих навчальних закладах (навчальні заняття, самостійна робота студентів, практична підготовка, контрольні заходи) – це певним чином побудоване професійно-педагогічне спілкування викладача зі студентами, яке потребує від педагога не тільки знання матеріалу певної галузі знань – змісту викладання, а перш за все, високого рівня розвитку професійних педагогічних якостей та педагогічної майстерності, що в свою чергу передбачає спеціальну педагогічну підготовку… Зміст навчання має спеціалізований характер, тобто зорієнтований на здобуття певної професії" [32, с. 17].

Н. М. Кострица вважає, що взаємодія викладачів і студентів у вищих навчальних закладах залежить від багатьох чинників, зокрема, кількості студентів, що вливає на вибір форм організації навчання – індивідуальні, групові, колективні і фронтальні; час навчання, який визначає форму навчання на здобуття кваліфікацій – очна, заочна, вечірня, дистанційна, екстернатна;

місця проведення занять, яке пояснює призначення заняття, зокрема, теоретичне чи практичне засвоєння матеріалу; тривалості занять – аудиторні та позааудиторні; дидактичної мети, що визначає організаційну форму навчання – семінари, лекції, заліки, екзамени [124].

Отже, розглянемо основні форми та методи навчання економістів аграрного профілю в університетах Великої Британії.

Лекція як традиційний метод навчання вимагає ґрунтовної підготовки викладача, чіткості й логічності при представленні навчального матеріалу, попереднього орієнтування студентів у лекційному матеріалі (передбачається, що студенти повинні до початку лекції бути обізнаними з її основними положеннями, для чого на початку навчального року отримують список літератури для підготовки до лекцій). Обсяг лекційних годин у навчальному навантаженні британського студента економічних спеціальностей аграрного вищого навчального закладу охоплює загалом 15–16 годин щотижня. Кількість студентів на лекціях може варіювати – від кількох сотень у групі (особливо протягом першого року навчання) до невеликих груп під час останнього року навчання.

Лекції можуть читати як постійні викладачі коледжу чи університету, так і запрошені професори-практики з інших навчальних закладів, представники бізнесових кіл, учені, менеджери сільськогосподарських підприємств. Читання лекцій може супроводжуватися презентаціями, дискусіями, обговоренням певної ситуації чи проблеми окремого сільськогосподарського підприємства, висловленням власної позиції з певного питання. Іноді зміст модульної структури лекції поглиблюється семінарами або комп’ютерними лабораторними заняттями (Університет Ридинга) [449; 450].

Коли лекція має проблемно-пошукове спрямування, тоді забезпечується її діалогічний характер, а опрацювання лекційного матеріалу має певний дослідницький ракурс: студенти отримують ключові теоретичні

положення лекції, занурюються в навчальне середовище з метою виконання ними самостійного аналізу та узагальнення прослуханого навчального матеріалу.

Зокрема, студентів Манчестерського університету навчають активно використовувати отриману інформацію, творчо мислити, дискутувати, обговорювати різноманітні ідеї, вони мають змогу ознайомлюватися з лекціями в он-лайн режимі, що значною мірою сприяє ґрунтовній підготовці до семінарів, практичних занять або результативному виконанню самостійних завдань [519]. У коледжі Белербіс (Bellerbys College) при вивченні наукових дисциплін щотижня проводяться лабораторні роботи та експерименти [496].

Зауважимо, що лекції в Кембриджському університеті, на яких можуть бути присутні кілька сотень студентів одночасно, охоплюють основи навчальної дисципліни, яка викладається, і становлять базу для подальших наукових досліджень студентів, глибшого вивчення ними предмета [516].

Таким чином, однією з головних переваг лекції як методу навчальної діяльності є те, що студенти отримують найбільш актуальну інформацію, якої ще немає в жодному підручнику, оскільки викладачі більшості коледжів та університетів Великої Британії є водночас провідними вченими у своїх галузях і використовують матеріали власних наукових досліджень у розроблених ними лекціях.

Практичні, семінарські й лабораторні заняття є логічно-послідовною формою професійної підготовки економістів аграрного напряму у британських коледжах та університетах. Це має особливо важливе значення для поглиблення теоретичних знань, розвитку навичок наукового аналізу, критичного мислення у процесі опанування значного обсягу обов’язкової та додаткової навчальної літератури, а також для успішної реалізації наукових проектів (дисертаційних досліджень), що передбачає вільний доступ студентів до цифрових та електронних ресурсів, друкованих текстів, он-лайн

навчання тощо [394]. Зазначимо, що процес підготовки студентів до практичного чи семінарського заняття передбачає виконання ними значного обсягу самостійної роботи (наприклад, в Університеті Ридинга обсяг самостійної роботи, згідно зі змістом бакалаврських програм аграрного спрямування, варіює від 59 до 80–168 годин / семестр) [449].

В університеті Західної Англії (University of West Anglia) семінарські заняття можуть проводитися в лабораторіях, в навчальних аудиторіях, причому під час семінарів студенти можуть працювати як самостійно, так і в групах над вирішенням певної навчальної проблеми, аналізом нової інформації чи статистичних даних [394].

Таким чином, на семінарських і практичних заняттях, як цілеспрямованих формах організації педагогічного процесу, студенти поглиблюють отримані науково-теоретичні знання з певної навчальної дисципліни, опановують деякі методи роботи з метою формування практичних умінь і навичок, застосування набутих знань у практичному середовищі. Особливості навчальної дисципліни чи окремого модуля зумовлюють вибір форми семінарських і практичних занять, які можуть охоплювати попередню підготовку, заслуховування та подальше обговорення рефератів (письмових повідомлень за результатами виконаних наукових досліджень), бесіди, групові дискусії, рішення завдань, тренувальні вправи, експерименти. Така форма роботи під керівництвом і з координацією викладача сприяє розвитку пізнавальної мотивації студентів, пошуку ними найбільш адекватних і вдалих рішень у певній ситуації, якнайповнішому розкриттю творчих здібностей, відстоюванню власної точки зору, формуванню позитивного ставлення до успіхів у навчанні, ефективному використанню в перспективі теоретичних знань у практичному середовищі, наприклад, під час стажування в організаціях чи відповідних установах [443].

У навчальних програмах з економіки сільських територій, управління фермерським господарством, принципів ведення аграрного бізнесу тощо

використовується широкий спектр форм і методів: лекції, практичні, лабораторні та тьюторські заняття, поїздки на місцеві поля й ферми з метою закріплення теоретичного матеріалу. Студенти активно беруть участь у навчальному процесі, їх заохочують дискутувати, вести полеміку з конкретних питань, глибше досліджувати лекційну тематику, багато самостійно працювати в ході підготовки до семінарських занять, пошуку додаткової навчальної літератури тощо. Таким чином, поглиблюються теоретичні знання студентів як із сільського господарства, так і зі спеціалізованих сфер інтересів, а також формуються особистісні навички протягом усього вивчення певного навчального курсу. Оцінювання досягнень студентів передбачається за виконання письмових завдань за розробленою програмою, презентацій, роботу в групах, аудиторне тестування, формальний іспит, самостійні дослідницькі проекти, складання фінансових і бізнес-планів тощо.

Зазначимо, що метод проектів уперше був використаний у школах і коледжах Великої Британії на початку XX ст., коли випускники почали застосовувати свої знання, вміння і навички, набуті за весь термін навчання, у вирішенні практичних проблем. З метою кращого засвоєння навчального матеріалу студентів аграрних вищих навчальних закладів Великої Британії широко залучають до реалізації тематичних проектів як важливої складової їхньої професійної підготовки. Робота над виконанням проекту може проводитися в індивідуальній або груповій формі, виконуватися студентом самостійно чи під керівництвом викладача (тьютора).

Наразі в сучасному освітньому середовищі вищої школи Великої Британії існує два основні підходи до реалізації цього методу:

1) студенти спочатку навчаються за певною програмою, отримують поглиблені теоретичні знання та формують певні навички, згодом мають можливість застосувати ці знання у практичній площині відповідно до завдань проекту;

2) студенти спочатку обирають певний проект, обговорюють необхідні положення, завдання, форми й методи, необхідні для ефективної реалізації проекту та згодом практичним шляхом виконують завдання проекту або кількох невеликих за обсягом проектів.

Метод проектів зазвичай активно використовується протягом останнього року професійної підготовки економістів аграрного профілю Великої Британії, причому студенти самі вирішують, який обсяг свого часу вони можуть витратити на цей метод навчальної діяльності та якими засобами скористатися для його успішної реалізації. Для цього, наприклад, у Манчестерському та Лондонському університетах, в університетах Ридинга, Аберистві та багатьох інших вищих навчальних закладах Великої Британії функціонує віртуальне навчальне середовище (Virtual learning environment) під назвою Blackboard. Тут можна вивчати матеріали, розроблені викладачами університету, в інтернет-мережі, скачувати необхідні документи, виконувати тести в он-лайн режимі, вести свої робочі зошити, отримати доступ до відповідних аудіо- та відеоматеріалів, співпрацювати з тьюторами в режимі он-лайн тощо [361; 466; 520].

Електронне навчання (e-learning) набуває наразі широкого поширення в навчальному середовищі британської вищої школи. Воно може включати в себе ряд технологічних видів діяльності: прослуховування відеолекцій, які читаються для студентів кількох коледжів або університетів одночасно, відеосемінари, виконання практичних вправ і завдань, використання бібліотечних електронних ресурсів. В окремих випадках студенти можуть вивчати окремі дисципліни модуля, цілий модуль або навіть курс шляхом он-лайн навчання [434].

З вищезазначеним аспектом професійної підготовки економістів аграрного профілю у британських коледжах та університетах безпосередньо пов’язане комп’ютерне навчання. Саме комп’ютеризація навчання у вищій школі Великої Британії на сучасному етапі спрямована на зменшення обсягу

фронтальної форми навчання на користь самостійного пошуку студентами потрібної інформації, формування навичок критичного мислення, оцінювання ситуації, творчого підходу при здійсненні науково-дослідницької діяльності, використання комп'ютерної техніки для реалізації активних форм і методів у навчальній діяльності (імітаційне моделювання, ділові ігри тощо). Такі технології в он-лайн режимі (віртуальне навчальне середовище Blackboard) впроваджуються практично на всіх курсах британських коледжів та університетів і складаються переважно з електронних курсів лекцій, навчальних підручників і посібників, блоків тестових завдань, блогів, он-лайн дискусій та обговорень, завдань імітаційного моделювання, відеоматеріалів тощо [434].

Такі форми професійної підготовки фахівців аграрно-економічного профілю, як виїзні заняття на поля, відвідування студентами ферм, місцевих аграрних господарств, бізнесових підприємств широко використовуються майже в усіх аграрних коледжах та університетах Великої Британії, що забезпечує ефективне поглиблення та закріплення набутих теоретичних знань студентів у практичному середовищі. Про дні і час візитів студентів керівництво господарств попереджається заздалегідь, визначається мета і тривалість візиту, проводиться так званий "мозковий штурм" – студентів націлюють на те, що вони повинні побачити, яку отримати інформацію під час візиту, формуються запитання, які можуть виникнути протягом перебування на фермі чи в господарстві.

Після повернення з таких поїздок до коледжів студенти обмінюються враженнями та набутим досвідом, обговорюють побачене та почуте, тим самим поглиблюють власні знання з певної дисципліни. Наголосимо, що відвідування фермерських господарств, аграрних підприємств, науково-дослідних центрів аграрного спрямування, поїздки на поля з метою проведення дослідів та експериментів є характерними практично для всіх аграрних коледжів та університетів Великої Британії (Reading University,

Harper Adams University, Dutchy College, University of London).

У контексті вищезазначеного Н. В. Абашкіна наводить інформацію щодо такої форми навчання в британському вищому навчальному закладі, як "сендвіч": "Сендвіч" – форма навчання, коли заняття в коледжі чергуються з роботою на підприємстві (thick sandwich) [3]. При цьому навчальний план студентів, які навчаються 2 роки в коледжі, потім протягом 1 року проходять виробничу практику, а потім ще рік навчаються в коледжі. При другому варіанті (thin sandwich), який є більш поширеним у коледжах професійного спрямування, навчання і практика чергуються кожні шість місяців протягом усього терміну навчання [281].

Заняття майбутніх економістів аграрного профілю з персональними наставниками (тьюторами) у невеликих групах (від 2 до 10 студентів) протягом навчального року є особливо важливими у процесі їхньої професійної підготовки, оскільки тьютор контролює успішність студентів, сприяє формуванню в них навичок самостійного мислення, прийняття правильних рішень, таким чином, установлюючи тісний контакт між викладачем і студентами. Такі активні групові заняття спрямовані на набуття студентами практичного досвіду застосування теоретичних знань у змодельованих і нестандартних ситуаціях [182]. Під час тьюторських занять використовуються такі форми навчальної діяльності, як дискусії, ігри, комп'ютерне моделювання, письмові відповіді на завдання тощо.

В Оксфордському університеті особлива увага приділяється системі особистого контролю (нагляду) за навчальною діяльністю студентів, поглибленню навичок наукової роботи (написання розширеного есе – невеликого за обсягом дисертаційного дослідження на тему за вибором студента), що значною мірою сприяє формуванню студентами гнучкої програми курсу відповідно до їхніх інтересів і вподобань [455].

Під час тьюторських занять широко використовується робота в малих групах, причому такі групи можуть бути сформовані як з числа студентів

одного коледжу або університету, так і з інших коледжів, тобто утворюються так звані міжвузівські групи. Така методика інтерактивної взаємодії з використанням індивідуального підходу сприяє встановленню зворотного зв'язку між студентами і викладачами, виявленню рівня їхніх знань, формуванню навичок співробітництва, групової роботи, міжособистісного спілкування, зведенню до мінімуму проблем у навчанні.

Іноді тут використовується так зване "командне викладання", коли два або більше тьютори виконують ролі інструкторів у процесі обговорення зі студентами різних положень та наукових ідей. Така співпраця демонструє об'єднання різних поглядів з метою всебічного розуміння складних питань із певної навчальної дисципліни. Для цього кілька студентів щотижня готують презентації на основі прочитаних заздалегідь навчальних матеріалів і обговорюють їх на тьюторських заняттях під керівництвом викладача-тьютора; студенти кількох невеликих за обсягом підгруп працюють над визначенням певного поняття або ж шукають відповіді на поставлені раніше запитання, після чого йде обговорення правильності виконаної роботи всією групою. Тьютор визначає доцільність обраного підходу до вирішення певної проблеми, а його асистент (другий тьютор) допомагає студентам виправити неправильні відповіді, пояснює допущені помилки тощо [455].

Як уже зазначалося, традиційні форми та методи навчання у британських коледжах та університетах використовуються для передачі і засвоєння студентами як активними учасниками навчального процесу значного обсягу навчального матеріалу та відтворення їх під час практичних, семінарських, лабораторних занять. Однак поряд із такими формами та методами використовуються також інтерактивні (комп'ютерне тестування, комп'ютерне ігрове та імітаційне моделювання, пілотні навчальні та дослідницькі проекти, інтерв'ю, письмові дискусії, перегляд навчальних відеоматеріалів, робота з графічними зображеннями), спрямовані загалом на вдосконалення професійної підготовки економістів аграрного профілю

Великої Британії в середовищі вищої школи.

Зокрема, інтернет-лекція, яка може читатися на кількох факультетах одночасно, є новою формою традиційної лекції та передбачає використання викладачами сучасних інформаційних технологій (супутникового телебачення, телефаксу) й інтернет-мережі (електронна пошта, он-лайн навчання, дистанційне навчання тощо). Студенти мають доступ до різних інтерактивних, розвивальних програм, лекційних матеріалів, розроблених викладачами, що сприяє як глибшому опануванню ними певної теми чи лекційних питань, так і ґрунтовній підготовці до семінарських і практичних занять. Таким чином, розвивається креативне, логічне, критичне мислення студентів, індивідуальна відповідальність і серйозне ставлення до навчання.

Моделювання конкретних життєвих ситуацій і прикладів із підприємницької, фермерської, бізнесової діяльності, використання рольових ігор, кейсове навчання (case study), спільне вирішення проблем тощо мають місце у процесі організації тематичних занять, читанні лекцій, у роботі над навчальним проектом, під час навчальних групових дискусій, тренінгів тощо.

Зміст підготовки економістів аграрної сфери Великої Британії передбачає широке використання в навчальному процесі практично всіх сільськогосподарських коледжів та університетів цієї країни проблемно-пошукового методу кейсового навчання (case study) для вирішення конкретної навчальної проблеми. Вперше такий метод був упроваджений у Гарвардському університеті для навчання студентів дисциплін бізнесового спрямування. У процесі використання цього методу заперечується наявність єдиного правильного рішення, натомість студенти повинні його самостійно знаходити та вміти обґрунтовувати власну позицію.

Такі кейси, підготовлені, як правило, у письмовій формі, розроблені на основі реальних фактів і використовуються для двостороннього обговорення викладачами і студентами. До початку занять викладач підбирає кейс і відповідні матеріали (основні та допоміжні), розробляє сценарій заняття. Під

час самого заняття відбувається попереднє обговорення кейса під керівництвом викладача, група поділяється на підгрупи, студенти ставлять один одному запитання, пропонують власні варіанти вирішення певної проблеми, складають письмові звіти стосовно проаналізованих ситуацій [107; 242].

Як зазначає І. Сидор, "кейс-метод – це аналіз конкретних ситуацій, що використовуються для опису і вирішення певної ситуації, з якою може зіткнутися фахівець у майбутньому; він включає опис проблеми, ситуації, певні факти щодо цієї проблеми, аналіз, судження та рішення. Важливо, що кожен індивідуально сприймає певну ситуацію та вирішує її, але також це рішення має узгоджувати з іншими, необхідність приймати рішення в колективі, а не одноосібно – це загалом унеможливлює авторитарний стиль управління. Цей метод дає змогу акумулювати знання і дізнатися про рівень знань інших, застосувати на практиці свої знання, уміння, навички" [282, с. 155].

Кейсове навчання у невеликих групах (3–5 студентів) як інтерактивна форма навчання у вищому навчальному закладі Великої Британії забезпечує постійний розвиток навичок міжособистісного спілкування студентів в аудиторний і позааудиторний час, у процесі підготовки ними доповідей, оскільки особовий склад груп протягом семестру може змінюватися, а також для розвитку інтелектуальних здібностей студентів, поглиблення навичок критичного мислення, вміння аналізувати ситуації та швидко приймати практичні рішення, швидкого й ефективного засвоєння навчального матеріалу та його поєднання з практичним напрямом навчання – вивченням реальних ситуацій із бізнес-практики, веденням та управлінням аграрним підприємством тощо.

У процесі професійної підготовки економістів аграрного профілю у вищих навчальних закладах Великої Британії використовуються практично всі види, методи та форми навчання – як традиційні лекції, семінари,

практичні та лабораторні заняття, читання навчальної та наукової літератури, навчальні дослідження, самостійні письмові роботи, так і прогресивні інтерактивні ігрові форми й методи: інтерактивна лекція, комп'ютерні семінари (Aberystwyth University, University of West Anglia), відеоконференції, он-лайн навчання, кейс-навчання, метод проектів, рольові та ділові ігри, професійне та імітаційне моделювання тощо.

У професійній підготовці сучасних економістів аграрного профілю Великої Британії одним із найбільш ефективних і доцільних методів навчання визначається рольова гра (навчання через дію). Використання цього методу вимагає участі студентів у виконанні завдань у ситуації моделювання реальної діяльності з метою кращого засвоєння інформації та застосування навичок у практичному середовищі. Власне кажучи, метод моделювання для студентів – це своєрідна "репетиція" проведення ними у перспективі трудової діяльності, коли студенти не просто працюють із підручником та аналізують отриману інформацію, а грають певні ролі, вчаться приймати власні рішення. Таким чином, відтворюючи ситуації за "проблемним" сценарієм, учасники мають змогу бачити їх дещо з іншого боку, ніж у реальному житті, визначати приховані перешкоди та знаходити альтернативні способи їх подолання.

Багато зарубіжних учених (Дж. Лін, Дж. Мойзер, М. Тоулер та К. Еббі (Плімутський університет)) акцентують увагу на активному використанні методу комп'ютерного та традиційного імітаційного моделювання, методу ігрових ситуацій у навчальному процесі вищої школи, а також в агробізнесі й аграрній економіці Великої Британії. Це вимагає наявності як специфічних умов навчального середовища, значного обсягу часу як на підготовчу роботу, так і на узгодження з іншими навчальними курсами [448].

Ділові ігри та метод імітаційного моделювання передбачають створення в навчальному процесі різних відносин і умов реального життя. Вони зазвичай є комп'ютеризованими та використовуються в коледжах і

університетах Великої Британії при вивченні питань маркетингу, наприклад, діяльності компанії. Рішення, що приймаються студентами на всіх етапах діяльності компанії, обговорюються в аудиторії, свідчать про ґрунтовне вивчення взаємопов'язаності всіх аспектів функціонування бізнесової структури. Зазначимо, що такі ситуації поєднують у собі кейсове навчання, виконання рольових вправ і лекційні презентації, дають студентам більше практичних можливостей для глибшого розуміння складного навчального матеріалу[182].

Використання в навчальному процесі методу презентацій сприяє кращому засвоєнню теоретичного матеріалу курсу. Наприклад, комбінування традиційного викладу лекційного матеріалу з короткими презентаціями у формі слайдів, графіків тощо має значно більшу ефективність для студентів, оскільки навчає їх думати, давати відповіді на актуальні питання з теми лекції. Часто презентації проводять не лише штатні викладачі коледжу чи університету, але й запрошені професори, менеджери, підприємці з аграрної чи економічної галузей, топ-менеджери, представники фірм або організацій відповідного профілю з метою реалізації у перспективі працевлаштування найбільш успішних студентів вищого навчального закладу. Самі студенти у процесі створення власних презентацій можуть розділятися на групи або ж виконувати це завдання індивідуально, демонструючи виконані презентації в усній, електронній, або ж друкованій формі перед аудиторією принаймні раз на рік [434;455].

Таким чином, вищезазначене дає змогу зробити такі висновки стосовно форм і методів професійної підготовки економістів аграрного профілю Великої Британії. Оскільки сільськогосподарська освіта економічного спрямування має на меті підготовку фахівців із різних, часто взаємопов'язаних галузей наукового пізнання (маркетинг, агрономія, рослинництво, тваринництво, економіка, біологія, землевпорядкування, охорона довкілля, здоров'я і харчування тощо) та формування відповідних

навичок, то навчальний процес базується на комплексному підході – поєднанні ґрунтовних теоретичних знань із поглибленою практичною підготовкою.

На основі аналізу британських навчальних програм аграрно-економічного спрямування нами встановлено, що модульна система професійної підготовки економістів аграрного профілю передбачає поєднання теоретичного компонента та практичного досвіду майбутніх фахівців, що реалізується в тісній співпраці професорсько-викладацького складу з керівниками й співробітниками фермерських господарств, маркетингових і консультаційних компаній, науково-дослідних центрів аграрно-економічного спрямування.

Всебічна підготовка економістів аграрного профілю спрямована на формування сучасного британського фахівця – професіонала сфери сільського господарства, який здатний управляти роботою фермерського господарства, володіє навичками аналітичного мислення, критичного оцінювання ситуації, озброєний фундаментальними економічними знаннями для дослідження концептуальних питань і проблем економіки, сільського господарства, сільських територій, аспектів ринкових відносин, охорони довкілля тощо.

Зміст бакалаврських програм аграрно-економічного спрямування (Agricultural Economics) у ряді вищих навчальних закладів Великої Британії свідчить про значно ширше використання в навчальному процесі інтерактивних форм і методів: кейсового навчання, рольових ігор, імітаційного моделювання з метою глибшого засвоєння студентами теоретичного матеріалу курсів бакалаврату. Водночас у магістратурі ВНЗ Великої Британії домінують такі форми й методи навчання, як лекції, семінарські та аудиторні заняття, презентації, бізнес-доповіді, робота в малих групах, робота над науковим проектом (дисертацією), рольові ігри (ведення віртуального фермерського господарства), відеоконференції, самостійна

робота тощо.

Таким чином, сільськогосподарська освіта, що реалізується у відповідних програмах коледжів та університетів Великої Британії, становить важливу частину загальної освіти й економіки країни. Програми професійної підготовки економістів аграрного профілю відображають комбіноване використання в навчальному процесі вищої школи традиційних і новітніх (інноваційних) форм та методів. Наразі спостерігається тенденція до комп'ютеризації навчання майбутніх фахівців економіко-аграрного профілю, здатних вирішувати нагальні проблеми як в економіці, так і в сільському господарстві та виробництві, менеджменті й маркетингу, агробізнесі, соціальному середовищі тощо.

Вищезазначене дало нам змогу визначити особливості відповідних програм професійної аграрно-економічної підготовки у вищій школі аграрного спрямування Великої Британії та їх реалізації, а саме: компетентнісна орієнтація змісту програм відповідно до сучасних вимог ведення сільського господарства та реалізації економічних потреб суспільства, креативний підхід і послідовність у процесі подачі, сприймання й відтворення навчального матеріалу, єдність теорії та практики у процесі підготовки фахівця аграрно-економічного профілю, наукова складова програм, що сприяє ефективному виконанню студентами обов'язкових наукових досліджень на кожному навчальному етапі (курсових проектів), результати за виконання яких впливають на загальну оцінку за прослуханий курс.

Важливим методичним аспектом професійної підготовки економістів аграрного профілю у вищих навчальних закладах Великої Британії є поєднання в навчальному процесі традиційних і водночас упровадження новітніх форм та методів (традиційні лекції і лекції в режимі он-лайн, семінари, практичні заняття, лабораторні заняття, метод проектів, комп'ютерне навчання, відвідування фермерських господарств, тьюторіали,

рольові та ділові ігри, імітаційне моделювання, кейсове навчання, презентації, дискусії, робота в малих групах, самостійна робота тощо), що має місце практично в усіх британських аграрних навчальних закладах вищої ланки.

Не менш важливими аспектами професійної підготовки фахівців – економістів аграрного профілю є вільний, часто цілодобовий доступ до засобів інформаційно-комп'ютерних мереж і навчального забезпечення для ефективного планування процесу самонавчання та самостійного опрацювання значного обсягу теоретичного матеріалу, право на отримання консультацій і тьюторської підтримки, що полегшує як загальну адаптацію студентів до навчального середовища на початковому етапі здобуття вищої освіти, так і в подальшому сприяє формуванню справжнього фахівця аграрно-економічної галузі.

Таким чином, поєднання традиційних та інноваційних форм і методів з прогресивними інформаційними технологіями є необхідним для професійної підготовки економістів аграрного профілю у вищих навчальних закладах Великої Британії, оскільки сприяє як загальному розвитку студентського потенціалу, так і ґрунтовній теоретичній і практичній підготовці студентів; формує в них базис для реалізації поставлених навчальних завдань; формує та поглиблює навички критичного аналізу й об'єктивного оцінювання реальних і змодельованих навчальних ситуацій; розвиває відповідальність у прийнятті своєчасних та адекватних рішень, навички дисциплінованості, самоорганізації, відповідальності.

5.3. Недержавна підтримка аграрно-економічної освіти у Великій Британії

Професійна підготовка економістів аграрного профілю Великої Британії наразі широко підтримується як урядовими структурами, так і бізнесовими підприємствами, приватними фондами, комітетами, агенціями, що сприяє оновленню змісту навчальних програм, модернізації методичної складової, реформуванню аграрно-економічної сфери на основі ринкових відносин, досягненню якісно нового рівня вищої сільськогосподарської освіти економічного профілю.

Дослідники зазначають, що неурядові доброчинні організації Великої Британії, діяльність яких зорієнтована на аграрну економіку, протягом останнього десятиріччя посилили свою активність на всіх рівнях (місцевому, державному та міжнародному), що перетворило їх на впливовий чинник суспільно-економічного розвитку країни. Так, з кінця 1980-х рр. неурядові організації дедалі активніше залучалися до плану розвитку тематичних досліджень, у якому беруть участь також економісти, соціологи, політологи [436].

Поданий нижче огляд організацій різного типу, зайнятих у сфері аграрної економіки Великої Британії, уможливлює ідентифікацію особливостей їх діяльності на національному та міжнародному рівнях.

При цьому враховуємо, що неурядова доброчинна організація – неприбуткова неурядова організація людей, які зацікавлені в просуванні вирішення соціальних, економічних, аграрно-економічних або ж політичних питань на місцевому, національному чи міжнародному рівнях. За своєю структурою неурядові організації можуть бути великими, малими, офіційними, неофіційними, гнучкими, можуть фінансуватися із зовнішніх або

з локальних ресурсів, за типом діяльності – правовими, економічними, функціональними. Є організації, які складаються з високопрофесійних фахівців; також функціонують організації, членами яких є волонтери та просто небайдужі особи. Опікунська (наглядова) рада як керівний орган доброчинної спільноти відповідає за її стратегію, цілі, організацію, діяльність і захист активів, сприяє підвищенню впливу спільноти в суспільстві.

Розглянемо основні види неурядових доброчинних організацій, які функціонують у Великій Британії [436]. Благодійні організації є юридичними особами приватного права і можуть утворюватися в таких організаційно-правових формах:

Благодійне товариство – благодійна організація, яка створена не менше ніж двома засновниками та діє на підставі статуту [230].

Благодійна установа – благодійна організація, установчий акт якої визначає активи, які один або кілька засновників передають для досягнення цілей благодійної діяльності за рахунок таких активів та/або доходів від таких активів [230].

Благодійний фонд – благодійна організація, яка діє на підставі статуту, має учасників та управляється учасниками, які не зобов'язані передавати цій організації будь-які активи для досягнення цілей благодійної діяльності [230].

Асоціація (лат. *associo* – з'єдную, зв'язую) – добровільне об'єднання фізичних або юридичних осіб для досягнення спільної мети на засадах взаємовигідної співпраці при збереженні самостійності, правової та майнової незалежності її членів [11].

Фермерський кооператив – це добровільне об'єднання фермерів, яке діє з метою спільного вирішення питань виробництва, зберігання, переробки й збуту виробленої сільськогосподарської продукції та забезпечення її належного кредитування, постачання й іншого обслуговування цих фермерських господарств [4]. Зазначимо, що у Великій Британії діяльність

кооперативів фермерів-аграріїв наразі не набула такого поширення, як у Франції, Швеції, Данії, Фінляндії та інших країнах. Ключові функції кооперативів полягають у заготівлі, переробці та збуті сільськогосподарської продукції. У всіх розвинутих країнах кооперативи ведуть широку консультаційно-інформативну роботу на базі використання розгалуженої мережі установ та служб, пов'язаних з науково-дослідницькою роботою, впровадженням досягнень науки у виробничу практику [4; 172].

До кола провідних неурядових організацій, що займаються питаннями сільського господарства та аграрної економіки у Великій Британії, належать такі: Національна спілка фермерів (the National Farmers' Union), Асоціація землевласників країни (Country Landowners' Association), служби контролю за дикою природою (Wildlife Trusts), Королівське товариство захисту птахів (Royal Society for the Protection of Birds), Рада із захисту сільськогосподарської Англії (Council for the Protection of RuralEngland), Шотландський природний спадок (Scottish Natural Heritage), Шотландське агентство з охорони навколишнього середовища (Scottish Environment Protection Agency), Товариство з питань сільськогосподарської економіки Об'єднаного Королівства (The UK Agricultural Economics Society), сільськогосподарські кооперативи, спеціалізовані асоціації тощо (Додаток Р).

Товариство аграрної економіки (The Agricultural Economics Society) – одне з провідних світових об'єднань професійних економістів аграрного профілю й науковців відповідного спрямування, засноване у 1924 р. [488]. Наразі це товариство налічує у своєму складі 350 членів у 65 країнах світу. За характером діяльності Товариство аграрної економіки є науковою спільнотою й компанією з обмеженою відповідальністю. Особливістю його функціонування є сприяння вивченню та викладанню академічних дисциплін, пов'язаних із сільськогосподарською, харчовою й іншими галузями (сільське господарство, економіка, статистика, маркетинг, бізнес-менеджмент, політика, продовольчий маркетинг, екологічні дослідження,

географія, історія та соціологія), застосування теоретичних знань і практичних умінь та навичок у середовищі практичного вирішення відповідних проблем 488].

Щорічно (у березні-квітні) Товариство аграрної економіки проводить триденну науково-практичну конференцію, де студенти, науковці й представники відповідних професій мають змогу виступити з доповідями, обговорити актуальні питання та проблеми. Зокрема, Товариство у співпраці з Департаментом охорони навколишнього середовища, продовольства і сільського господарства (Department for Environment, Food and rural Affairs, Defra) щороку в грудні проводить одноденну зустріч-семінар, на якій обговорюються найбільш актуальні на момент його проведення питання. Крім того, Товариство випускає "Журнал аграрної економіки" (The Journal of Agricultural Economics) – провідне наукове видання в цій галузі.

Йоркширське сільськогосподарське товариство (The Yorkshire Agricultural Society) було засноване в 1837 р. на зборах аграріїв із метою покращення та сприяння розвитку сільського господарства в регіонах, особливо на півночі Англії. Це товариство є зареєстрованою благодійною та членською організацією, що налічує близько 10 000 членів, які допомагають підтримувати роботу товариства.

Навчально-просвітницький напрям належить до компетенції Департаменту товариства і є одним із важливих у діяльності Йоркширського сільськогосподарського товариства. У межах доброчинної діяльності реалізуються такі заходи:

– "Дні села" (протягом двох днів у червні проводяться інтерактивні семінари та демонстрації) з метою поглибити знання молоді про ведення сільського господарства й змінити її ставлення до цієї галузі;

– "Кар'єра у фокусі" (для учнів середніх шкіл з інформативною метою стосовно майбутнього навчання і кар'єрних перспектив з акцентом на сільські ініціативи);

– щорічна аграрна виставка (the Great Yorkshire Show).

Йоркширське сільськогосподарське товариство, крім зазначеного, успішно працює в напрямі залучення до співпраці представників науки та сільського господарства. Так, ключовим завданням Консультативної групи цього товариства, що складається з учених-професорів університетів Йорка, Дарема, Нью-Касла, Ворвіка, Лідса з послужними академічними списками та ґрунтовними науковими здобутками в галузях сільського господарства та землекористування, високопосадовців відповідних державних організацій і фермерів, визначається формування мережі "Фермер – науковець", розроблення науково-дослідних і навчальних програм із метою широкого інформування суспільства про методи ведення аграрного бізнесу, способи реалізації продовольчої безпеки, стійкої продуктивності, а також стосовно інновацій, з використанням яких наука і технологія може вирішити проблеми сільського господарства в кожному аспекті людського існування [341].

Проведення передових досліджень у галузі сільського господарства членами Йоркширського сільськогосподарського товариства реалізується шляхом отримання дослідниками грантів, спрямованих безпосередньо на фінансування наукових розробок у ряді університетів на півночі Англії. Зазначимо, що у структурі Товариства функціонує освітній департамент, співробітники якого сприяють поширенню знань серед молоді. Зокрема, розроблена Товариством програма "Шляхи зростання" ("Growing Routes") спрямована на заохочення молоді до розвитку сільського бізнесу.

Королівське Уельське (Валлійське) сільськогосподарське товариство (The Royal Welsh Agricultural Society) спочатку було створене в Лондоні під назвою "Уельське національне сільськогосподарське товариство" (1904 р.). На зборах засновників товариства був прийнятий Установчий договір та ухвалені концептуальні цілі діяльності – покращення тваринництва та загальне піднесення сільського господарства в усьому Уельсі. Того ж року в

Аберистві була проведена перша сільськогосподарська виставка, згодом було започатковано видання щорічного журналу [501].

З моменту його заснування (1904 р.) і дотепер Товариство відіграє провідну роль у розвитку сільського господарства та аграрної економіки Уельсу. Напрями його діяльності:

– надання підтримки агробізнесу, демонстрація сучасних методів ведення сільського господарства та аграрної промисловості;

– сприяння розвитку аграрної сфери, проведення тематичних заходів – зимових ярмарків, фестивалів, літніх виставок продукції тваринництва, птахівництва, землеробства тощо;

– сприяння покращенню освіти та науки, виконанню наукових досліджень у вищезазначених галузях;

– соціальне забезпечення представників сільських громад [501].

Європейська асоціація економістів аграрного профілю (The European Association of Agricultural Economists, EEAE) об’єднує економістів аграрного профілю та інших осіб, зацікавлених у вирішенні проблем сільського господарства, харчової промисловості та сільського розвитку в Європі. Ця асоціація заснована 28 серпня 1975 р. у Швеції на першому Європейському конгресі економістів аграрного профілю [493].

Започаткування зазначеного об’єднання означало на той час створення нової структури, спрямованої на підтримку взаємодії європейських економістів аграрного профілю. Відтоді постійні конгреси, що проводяться раз на три роки, а також дво- або триденні науково-практичні семінари, навчальні тренінги, форуми, тематика яких охоплює найбільш прогресивні досягнення в галузі сільського господарства, питання аграрної політики, аграрного маркетингу, агробізнесу, управління фермерським господарством, розвиток сільських районів, міжнародної торгівлі, методологічні та екологічні проблеми й окреслення перед представниками цього суспільного сектора перспективних завдань, вивели асоціацію на міжнародну професійну

арену.

Європейська асоціація економістів аграрного профілю залучена до видання наукового журналу “Європейський огляд аграрної економіки” (The European Review of Agricultural Economics), заснованого у 1970 р. на першому конгресі з метою досягнення більш тісної співпраці між економістами аграрного профілю Європи та членами асоціації (перший випуск побачив світ у 1973 р.). Журнал, яким керують представники самої асоціації, друкується у видавництві “Oxford Press”, що є співвласником видань асоціації.

На тлі значних фундаментальних змін у європейській агропродовольчій промисловості, сільських територіях та агробізнесі у 2001 р. Європейською асоціацією економістів аграрного профілю і Товариством аграрної економіки був заснований “Євровибір” (Euro Choices) – журнал (виходить тричі на рік – у квітні, серпні та грудні) фахової спрямованості з питань агропродовольчих і сільськогосподарських ресурсів, який став засобом поширення передових наукових досліджень із вищеназваних галузей. На його сторінках відбуваються поточні науково-політичні дискусії та обговорення важливих питань і проблем, які значною мірою впливають на напрям європейської політики та практики в аграрному секторі, уможливлюється доведення актуальної інформації до пересічних читачів і фахівців: фермерів, екологів, промисловців, представників неурядових організацій, учених і студентів [493].

Історія Асоціації земельних угідь і бізнесу (Country Land & Business Association), заснованої у 1907 р., розпочалася з опублікованої брошури “Земля і соціальні проблеми” А. Тьюмора, високопосадовця і колишнього особистого секретаря Б. Дізраелі (у 1868 та 1874–1880-х рр. – прем’єр-міністра Великої Британії). У брошурі автор розкритикував стан тогочасного сільського господарства, яке не було спроможне адаптуватися до мінливих суспільних умов, звинуватив політиків у недалекоглядності їхніх дій у напрямі розвитку галузі

земельних ресурсів, виступив за співпрацю землевласників, орендарів земельних угідь і працівників аграрної сфери у відстоюванні їхніх професійних інтересів. Згодом основні положення цієї брошури склали концепцію діяльності Асоціації [490]. На зборах було затверджено остаточну назву цього об'єднання (спочатку пропонувалася назва "Центральна асоціація землевласників") і призначено відповідних посадовців.

Загалом діяльність професіоналів Асоціації була спрямована на постійне відстоювання інтересів своїх членів на місцевому, національному та європейському рівнях, в урядовому середовищі, засобах масової інформації з метою ефективного розвитку аграрної економіки країни. Консультативна група (юристи, фахівці податкової служби, експерти з планування аграрної економіки, геодезисти) Асоціації має змогу надавати своїм членам ґрунтовні незалежні консультації з широкого кола питань (ведення аграрного бізнесу, підтримка сільськогосподарського підприємництва тощо) як у телефонному режимі, так і електронною поштою.

Кембриджський фонд нового економічного мислення (The Cambridge Trust for New Thinking in Economics) був заснований 28 вересня 2005 р. і зареєстрований як благодійна організація (засновник – Террі Баркер, голова Кембриджського економетричного товариства з обмеженою відповідальністю). Основними цілями діяльності фонду є просування нового економічного мислення в галузі економіки як суспільної науки, розвиток економічних знань для населення, інформування громадськості стосовно розвитку економічної політики держави, вирішення ключових соціальних та екологічних питань: забруднення довкілля, деградація планети як наслідок надмірного споживання й надвиробництва людьми її ресурсів у гонитві за матеріальними благами тощо [489].

Сільськогосподарське бюро Співдружності (CABI – Common wealth Agricultural Bureaux) – неприбуткова міжурядова організація, яка була заснована в 1910 р. в Об'єднаному Королівстві. Її фінансування здійснюється

за рахунок спонсорських грошових надходжень від міжнародних агентств, корпорацій, місцевих і регіональних організацій, видавничої діяльності об'єднання, що уможливлює здійснення членами бюро наукових проектів [417]. Це бюро співпрацює з університетами, національними дослідницькими та освітніми установами, агентствами з розвитку, національними й місцевими органами влади, благодійними неурядовими організаціями та фондами, фермерами, приватним сектором. Так, тривале державно-приватне партнерство Бюро з Продовольчою і сільськогосподарською організацію ООН (The Food and Agriculture Organization of the UN, FAO) зумовило практичну реалізацію обома сторонами програми AGORA (Acsess To Global Online Research in Agriculture). Згідно з цією програмою, забезпечується доступ громадськості, студентів і науковців до електронних бібліотечних ресурсів (журналів, газет, підручників) у галузі сільського господарства, сільськогосподарського машинобудування, прикладної економіки, продовольства, соціології, екології та пов'язаних із ними соціальних наук. Таким чином, тисячі студентів, викладачів і дослідників у галузі сільського господарства, наук про життя країн, що розвиваються, мають можливість отримувати підвищені стипендії та краще фінансування [343].

У структурі бюро є три підрозділи, кожен із яких здійснює різнопланову діяльність, пов'язану з науковими дослідженнями. Місія CABI – поліпшення життя людей у всьому світі шляхом відкриття їм доступу до інформації, уможливлення використання наукових знань для вирішення проблем у галузі сільського господарства та навколишнього середовища, підтримки проектів із розвитку сільських районів. Таким чином, розроблення та реалізація наукових проектів і програм у галузі сільського господарства та екології, надання консультаційних послуг, професійна підготовка й стажування фермерів є провідними напрямами функціонування бюро.

"Сільське господарство та сільськогосподарська освіта" (Farming and Countryside Education) – зареєстрована освітня доброчинна спільнота, яка не

отримує державного фінансування. Метою її діяльності є надання дітям і молоді Англії та Уельсу знань про сільське господарство, продовольчу продукцію, сільські території цих країн [340].

Ця організація розвинула міцну партнерську мережу по всій країні, активно співпрацюючи з 80 організаціями: вищими навчальними закладами (Harper Adams University College, University of Reading), освітніми товариствами та асоціаціями (Landex – асоціація коледжів подальшої і вищої освіти, Countryside Learning), фермерськими господарствами, представниками роздрібної торгівлі (Agricultural Industries Confederation), промисловими, сільськогосподарськими (Anglia Farmers, Country Land&Business Association, Devon County Agricultural Association) та благодійними організаціями (The Country Trust, the Ernest Cook Trust), державними відомствами, молодіжними аграрними організаціями (National Federation of Young Farmers' Clubs). Таким чином, своєю різноплановою діяльністю благодійна організація "Сільське господарство та сільськогосподарська освіта" розвиває та підтримує налагоджені партнерські зв'язки між місцевими й національними організаціями зі спільними інтересами, сприяє реалізації спільних проектів, обміну передовим досвідом.

Крім зазначеного, це товариство пропонує широкий спектр можливостей професійної підготовки для вчителів середніх шкіл і викладачів вищих навчальних закладів Великої Британії: освітні проекти та програми, візити на ферми, практичні заняття, навчальні семінари тощо. Зокрема, у змісті акредитованого навчального курсу "Сільськогосподарська освіта", розробленого в результаті партнерської діяльності товариства з Університетським коледжем Harper Adams [340**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], наголошується на особливому значенні візитів на фермерські господарства та підкреслюється ґрунтовність набуття студентами практичного досвіду.

Тематика одноденних семінарів, що регулярно проводяться

представниками Університетського коледжу Harper Adams, охоплює діапазон кар'єрних перспектив у сільській місцевості та агропродовольчому секторі, комплекс навичок, необхідних для кар'єри вченого-агронома, рівень володіння інформаційними технологіями тощо.

Королівська благодійна сільськогосподарська організація (The Royal Agricultural Benevolent Institution, R.A.B.I), заснована у 1860 р. Дж. Дж. Мечі за ініціативи фермерів Ессекса, представляє інтереси аграріїв Великої Британії уже понад 150 років. Її центральний офіс знаходиться в Оксфорді, 9 регіональних представництв і волонтерських груп охоплюють Англію та Уельс, забезпечуючи діяльність організації в регіонах і реалізацію програм підтримки та фінансової допомоги. Ця організація разом із Фондом Еддінгтона (The Addington Fund) і Мережею фермерів (The Farming Community Network) утворюють Farming Help – спільне доброчинне сільськогосподарське об'єднання.

Практична діяльність Королівської благодійної сільськогосподарської організації здійснюється переважно у співпраці з Інститутом сільськогосподарських секретарів і адміністраторів (Institute of Agricultural Secretaries and Administrators). Кілька років тому ними була розроблена експериментальна програма, за якою реалізуються такі напрями діяльності, як: підтримка фермерів, працівників сільського господарства, менеджерів аграрних підприємств та їхніх родин, допомога в отриманні пільг і державних субсидій, упорядкування бухгалтерської документації тощо. Крім того, в особливих випадках фермери можуть отримати від організації фінансову допомогу, причому гроші видаються на забезпечення конкретних потреб: заміна побутової техніки, меблів, предметів домашнього вжитку.

Наразі організацією започатковано "The Gateway Project" для фермерів, робітників аграрних підприємств із низьким рівнем доходів, звільнених працівників, людей, які перебувають у скрутному матеріальному становищі. Цей проект – система грантів на додаткове навчання, розвиток певних

навичок, підвищення професійної кваліфікації або навіть перекваліфікацію. Наприклад, особи, які вели рахунки у фермерському господарстві, можуть професійно займатися бухгалтерською справою, інші можуть створювати невеликі різногалузеві міні-підприємства.

Міжнародна асоціація управління сільським господарством (The International Farm Management Association) – об'єднання людей, які прямо чи опосередковано беруть участь у сільському господарстві та цікавляться його веденням у інших країнах світу. До складу цієї неприбуткової організації входять як індивідуальні й колективні виробники-аграрії, менеджери, радники, консультанти, так і науковці, викладачі, політики, постачальники, аграрні та маркетингові організації, агропромислові компанії, пов'язані з сільським господарством, садівництвом і фермерськими господарствами з 50 країн світу [341].

Керівництво та координація діяльності асоціації здійснюється її виконавчим комітетом, який обирається Радою. До складу комітету входить президент Асоціації, віце-президенти і почесний секретар (казначей). Загальною метою функціонування Асоціації визначено розширення інформованості та розуміння інноваційних стратегій та особливостей управління фермерським господарством, обміну ідеями та інформацією щодо теорії управління фермерським господарством і сільськогосподарської практики в усьому світі. Ця мета успішно реалізується в одному з напрямів діяльності асоціації – організації та проведенні міжнародних шестиденних конгресів кожні два роки в країнах світу. На цих наукових зібраннях обговорюються як питання ведення фермерського підприємства та сільського господарства у світовому контексті, так і особливості функціонування сільськогосподарських структур країн, що приймають, заохочуються контакти між фермерами, викладачами, консультантами, дослідниками, політиками й представниками агробізнесу на національному та міжнародному рівнях.

Видання власного щорічного наукового часопису “Журнал міжнародного управління сільським господарством” у співпраці з британським Інститутом аграрного менеджменту є ще одним важливим напрямом роботи асоціації (он-лайн версія цього журналу доступна широкому загалу з 2005 р.). На його сторінках публікуються наукові статті фермерів-практиків, радників, викладачів, студентів та інших осіб, зацікавлених в управлінні фермерським господарством.

Веб-сайт асоціації створений із метою зосередити увагу його відвідувачів на останніх новинах і подіях, що відбуваються в цій організації, висвітленні її діяльності, розміщенні статей із питань діяльності асоціації та управління фермерськими господарствами світу, інформації стосовно проведених і майбутніх конгресів, у тому числі відповідних документів, оприлюднених на них, а також електронні посилання на веб-сайти організацій, пов’язаних з управлінням фермерським господарством [341].

Неурядова підтримка і стимулювання розвитку аграрної економіки та освіти здійснюється також і у сфері агробізнесу Великої Британії. Освітній сектор Великої Британії, співпрацюючи з агробізнесовими структурами, є джерелом розвитку аграрної економіки, заснованої на передових знаннях. Сільськогосподарські університети та профільні коледжі подальшої освіти готують висококваліфікованих випускників, проводять важливі наукові дослідження з використанням передових технологій, реалізують спільні з підприємствами освітні програми та проекти, тобто фактично є постачальниками фахівців із вищою профільною освітою й базисом інноваційних рішень і ідей, що ефективно реалізуються у практичному середовищі за умови постійної співпраці, дотримання партнерських угод і відносин між агробізнесом та вищими навчальними закладами.

Так, більшість базових і бакалаврських програм з відзнакою (BScHons) у Harper Adams University, наприклад, “Агробізнес”, “Агропродовольчий маркетинг і бізнес-дослідження”, “Бізнес-менеджмент і маркетинг” тощо,

передбачає проходження студентами 12-місячного оплачуваного стажування в комерційному середовищі без відриву від основного навчання або ж стажування протягом шести місяців за кордоном, а решта часу – робота а британських компаніях чи на підприємствах.

Університет має тісні й тривалі відносини з роботодавцями, активно співпрацює з 400 провідними британськими та зарубіжними компаніями, організаціями й банками, наприклад, “Syngenta”, “ASDA”, “Tesco”, “Empire World Trade”, “MMUK”, “Frontier Agricultural Ltd”, “Andersons Northern”, “Gleadells”, “Addington fund”, “HSBC”, “Lloyds TSB” та багато інших. Ці партнери дають студентам змогу застосовувати здобуті ними теоретичні знання в практичному професійному середовищі та набувати необхідного для подальшого навчання досвіду, сприяють формуванню всебічно розвиненої особистості – фахівця з практичними міжособистісними, діловими й управлінськими навичками, необхідними для виконання фінального дисертаційного дослідження та майбутньої успішної кар’єри. Багато компаній, у яких студенти проходили практичне навчання, сприяють завершенню студентами їхнього наукового дослідження (фінальної дисертації) і приймають їх на роботу після завершення повного курсу навчання в профільному вищому навчальному закладі.

Університет Ридинга та Школа сільського господарства, політики і розвитку (School of Agriculture, Policy and Development), яка функціонує в його структурі, підтримують тісні зв’язки з бізнесовими колами, промисловими підприємствами та організаціями, агропродовольчою промисловістю з метою підтримки обміну досвідом і послугами. У межах школи є ряд самофінансованих науково-дослідних підрозділів, які, крім університетської наукової роботи, здійснюють наукові дослідження та надають консультативні послуги промисловим підприємствам. Таким чином формується єдність навчання, викладання та упровадження інновацій у загальному контексті наукових досліджень. Тут розробляється і виконується

багато наукових проектів, у тому числі за участю фермерів, на замовлення таких агропромислових компаній і організацій, як “The Soil Association”, “Home Grown Cereals Authority”, “Meat Livestock Commission”.

Зокрема, Центр агроекологічних досліджень вивчає питання зміни клімату та їх наслідків для світових екосистем, біорізноманіття, фермерської практики й методів землекористування.

Напрями роботи відділу економічних і соціологічних наукових досліджень охоплюють аналіз політики у міждисциплінарному контексті стосовно сільського господарства, харчування і довкілля, що уможливлює співпрацю з державними та приватними британськими й міжнародними організаціями [353]. Водночас члени цього відділу відповідають за університетські програми бакалаврату “Поведінка споживача і маркетинг”, “Продовольчий маркетинг та економіка бізнесу”, “Сільськогосподарський бізнес-менеджмент”, програми на ступінь магістра, що реалізуються Вищим інститутом міжнародного розвитку та прикладної економіки й забезпечують контроль за студентами, які навчаються за дослідницькими програмами.

У структурі цього відділу функціонують Центр сільськогосподарської стратегії, який як самофінансована одиниця проводить дослідження та консультації з питань продовольчого ланцюга на комерційній основі, й Агропродовольча дослідницька група, фінансована Департаментом навколишнього середовища, продовольства і сільського господарства, яка аналізує стан агробізнесу в країні. Співробітники відділу роблять значний внесок у роботу Центру з продовольчої безпеки, заснованого в університеті.

Тематика досліджень, які проводяться тут, стосується сільськогосподарських підприємств і управління ними, прикладних економетричних методів, економічного моделювання сільськогосподарських і продовольчих систем тощо.

Зазначимо, що цей університет був першим вищим навчальним закладом, що запровадив модуль “Навички управління кар’єрою” як

обов’язковий компонент усіх навчальних курсів, а також розробив найбільшу у Великій Британії програму підприємництва, згідно з якою студенти мають змогу вивчати відповідні модулі в усіх дисциплінах, а не лише бізнесового та управлінського спрямувань [522].

Співпраця університету та промислових структур має різноманітні форми. Зокрема, Центр кар’єри, що функціонує в університеті, реалізує три схеми практичного спрямування:

1) “Стажування” – працевлаштування на основі підготовленого кваліфікованого проекту, що дає студентам змогу використовувати професійні знання, набуті за попередні роки навчання, у практичному середовищі, отримати перспективи постійного працевлаштування у малому та середньому бізнесі локального та регіонального рівнів після закінчення терміну їхнього стажування;

2) “Досвід і премія розвитку”. За проходження цієї програми (схеми) передбачено вручення студентам свідоцтв про працевлаштування після проходження ними позаудиторної роботи в обсязі 50 годин, до яких повинні входити такі види діяльності:

– мінімум 5 годин навчання та розвитку (проводиться університетом або університетською Студентською спілкою), що мають на меті розвиток навичок презентації, інтерв’ю, створення веб-сторінки, персонального брендингу;

– мінімум 10 годин волонтерської роботи, решта 35 годин обов’язкової діяльності – продовження безоплатного волонтерства, оплачувана робота (неповний робочий день, 7 годин/тиждень) продавцем-консультантом або літнє неоплачуване стажування;

3) бакалаврська програма “Дослідницькі можливості”. Ця програма практичного спрямування розроблена для студентів, які бажають набути досвіду проведення наукових досліджень і розглядають їх як основу майбутньої професійної кар’єри. Зміст програми охоплює реалізацію

наукових проектів у галузях освіти, бізнесу, політики й філософії, сільського господарства тощо.

Згідно з цією програмою, студенти мають змогу працювати над реальними науково-дослідними проектами разом із провідними ученими-практиками університету, що для студентів є особливо корисним перед останнім роком навчання – виконанням фінального дисертаційного дослідження. Вони мають змогу опановувати ключові етапи науково-дослідної роботи: збір даних, їх інтерпретацію, аналіз та узагальнення, а також розвивати релевантні навички (комунікативні, навички роботи в команді тощо), навчатись управляти своїм часом, приймати рішення щодо практичних проблем. Таке стажування, яке триває шість тижнів у літній канікулярний період, підтримується наданням студентам стипендій у розмірі 1200 фунтів стерлінгів [521].

За чотирирічними програмами на ступінь бакалавра з відзнакою "Сільське господарство", "Сільське господарство та управління фермерським господарством", "Менеджмент агробізнесу", "Менеджмент довкілля і сільських територій" студенти Університету Ридинга мають змогу проходити рік практичного навчання (стажування) в компаніях і організаціях-партнерах університету: "Syngenta" (з цією компанією співпрацює також і університет Harper Adams), "The Mauritian Wildlife Foundation", "Manor Farm Partnership", "The Cotswold Conservation", "Game and Wildlife Conservation Trust".

Варто зазначити, що вибір компанії, де можна пройти практичне стажування, залежить від навчальної програми, її специфіки чи можливих кар'єрних перспектив студентів. Багато студентів подають заявки на проходження практики у міжнародних компаніях ("Pepsico, Nestle, Nissan", "Masterfoods"), інші можуть працювати цей рік на підприємствах малого бізнесу, також набуваючи вагомого практичного досвіду.

Всі стажування студентів протягом третього року їхнього навчання оплачуються на рівні мінімальної заробітної плати. На опанування цього

навчального модуля – “Планування кар’єри” – відведено 120 кредитів, причому комплексна оцінка за нього передбачає підготовку студентами презентації про пройдене ними стажування та відповідне подання (доповідь) самого роботодавця.

Крім року практичного стажування, студенти можуть здійснювати цільові візити на підприємства (“Mars”, “Thames Water”, “Royal Farms”, “Lloyds TSB”), кооперативні господарства. Виконання студентами завдань для промислових “клієнтів” – компаній “Sainsbury”, “Marks and Spencer”, “Northmoor Trust”, “Reading Borough Council” – забезпечує реалізацію практичного напряму професійної підготовки майбутніх фахівців. Варто зазначити, що промислові компанії та організації, які співпрацюють з університетом Редінга, одноосібно або разом з іншими інвесторами спонсорують студентів, які навчаються за відповідними дослідницькими програмами [177].

Отже, різнопланова підтримка аграрно-економічної освіти Великої Британії здійснюється наразі через діяльність мережі доброчинних організацій, товариств, фондів, асоціацій відповідного спрямування, спілки фермерів, вищих навчальних закладів, бізнесових та управлінських структур [177].

Провідні напрями їх роботи:

– організація і проведення науково-практичних конференцій, залучення фахівців і громадськості до участі в роботі інтерактивних семінарів, майстер-класів, тематичних зустрічей, сільськогосподарських виставок;

– забезпечення консультативно-інформаційних послуг представникам аграрної сфери, організація та проведення доброчинних заходів, соціальна підтримка представників аграрно-економічного сектора й членів їхніх родин, розроблення веб-сторінок доброчинних товариств і організацій;

– участь у розробленні й проведенні інтегративних наукових

досліджень та експериментальних розробок, у тому числі аграрно-економічної тематики;

– виконання університетських наукових і науково-дослідницьких проектів студентської практики та стажування шляхом надання фінансових грантів і стипендій, створення сприятливих умов для реалізації студентами творчого потенціалу та забезпечення у перспективі можливості їхнього працевлаштування;

– сприяння викладанню й вивченню академічних дисциплін відповідного спрямування шляхом участі в поглибленні змісту професійної підготовки фахівців з метою підтримки та розвитку вищої освіти аграрно-економічного спрямування.

– Таким чином, сприяння піднесенню аграрно-економічної освіти вищої ланки у Великій Британії відображає прагнення до зміцнення знань і розуміння особливостей економіки сільського господарства, особливо в європейському контексті, обмін досвідом, ідеями та інформацією між економістами-аграрниками й відповідними об’єднаннями. Діяльність мереж і консорціумів аграрно-економічного спрямування об’єднує як сільське господарство, економіку, бізнесові структури, так і навчально-наукові установи та освітні співтовариства. Така співпраця спрямована на виявлення можливостей і перспектив упровадження інновацій в аграрно-економічній, підприємницькій та освітній сферах із метою досягнення ними високого рівня конкурентоспроможності на європейському й світовому ринках.

–

Висновки до розділу V

Проведене дослідження, яке включало вивчення змісту навчання та форми й методів професійної підготовки економістів аграрного профілю в університетах Великої Британії, а також розгляд недержавної підтримки аграрно-економічної освіти у Великій Британії дали змогу зробити такі висновки.

1. Визначено особливості змісту навчання економістів аграрного профілю Великої Британії, а саме:

– реалізація професійної підготовки економістів аграрного профілю за різнорівневими ступеневими програмами (базовими, звичайними й подвійними бакалаврськими та магістерськими програмами);

– наукова складова як невід'ємний компонент навчальних і дослідницьких програм аграрно-економічного спрямування, що зумовлює виконання наукових досліджень студентів під керівництвом викладачів;

– співпраця університетів і потенційних роботодавців у справі розробки навчальних програм, забезпечення проходження студентами практики, здійснення спільних наукових проектів і профільних досліджень;

– модульно-блочна структура навчальних планів і програм підготовки фахівців аграрно-економічної галузі;

– певна варіативність обсягів кредитного наповнення програм професійної підготовки економістів аграрного профілю Великої Британії (від 120–140 до 360);

– комплексний підхід у навчальному процесі – поєднання ґрунтовних теоретичних знань із поглибленою практичною підготовкою;

– можливість переходу на третій рік навчання за бакалаврськими програмами за умови успішного опанування базових програм;

– інтегративний характер змістового наповнення подвійних бакалаврських програм у єдності теоретичного масиву наукових знань з менеджменту, сільського господарства, аграрної економіки, сільськогосподарської продукції та політики, промислового господарства, управління агропромисловим підприємством;

– поглиблене вивчення профільних дисциплін агроекономічного спрямування за програмами магістратури, розвиток необхідних навичок професійної реалізації фахівців аграрно-економічної сфери у практичному середовищі;

– чітке практичне спрямування професійно орієнтованих навчальних планів і програм, тривале (від 9 до 36 тижнів) стажування на британських і закордонних підприємствах, у компаніях, у фермерських господарствах, у доброчинних організаціях, в урядових структурах тощо.

2. На основі аналізу наукової літератури з проблем дисертаційного дослідження, матеріалів веб-сайтів відповідних британських університетів і коледжів, навчальних планів і програм професійної підготовки фахівців аграрно-економічного профілю встановлено, що наразі в середовищі вищої аграрно-економічної освіти Великої Британії застосовують як традиційні (лекції, семінари, практичні заняття), так і новітні (інтернет-лекції, бізнес-семінари, пілотні навчальні й наукові проекти, імітаційне та віртуальне моделювання, рольові й ділові ігри, ведення блогів, комп'ютерні презентації, групові дискусії, виїзні поїздки-семінари на поля, підприємства тощо) форми та методи навчання.

Віртуальне навчальне середовище Blackboard дає змогу вивчати матеріали, розроблені викладачами університету, в інтернет-мережі, виконувати тести в он-лайн режимі, вести свої робочі зошити, мати доступ до відповідних аудіо- та відеоматеріалів, співпрацювати з тьюторами в режимі он-лайн.

Значного поширення набуває така форма навчання, як "Сендвіч"

(чергування занять у коледжі та університеті з роботою на підприємстві).

3. З'ясовано, що професійна підготовка економістів аграрного профілю у Великій Британії отримує не тільки урядову, а й неурядову підтримку з боку британських та європейських різнопрофільних організацій. Наразі різнопланова підтримка аграрно-економічної освіти Великої Британії здійснюється через діяльність мережі доброчинних організацій, товариств, фондів, асоціацій відповідного спрямування, спілки фермерів, вищих навчальних закладів, бізнесових та управлінських структур. Пріоритетними напрямами їх діяльності є такі:

– організація та проведення науково-практичних конференцій, залучення фахівців і громадськості до участі в роботі інтерактивних семінарів, майстер-класів, тематичних зустрічей, сільськогосподарських виставок;

– забезпечення консультативно-інформаційних послуг представниками аграрної сфери, організація та проведення доброчинних заходів, соціальна підтримка представників аграрно-економічного сектора й членів їхніх родин, розроблення веб-сторінок доброчинних товариств і організацій;

– участь у розробленні й проведенні інтегративних наукових досліджень та експериментальних розробок, у тому числі аграрно-економічної тематики;

– виконання університетських наукових і науково-дослідницьких проектів студентської практики та стажування шляхом надання фінансових грантів і стипендій, створення сприятливих умов для реалізації студентами творчого потенціалу та забезпечення у перспективі можливості їхнього працевлаштування;

– сприяння викладанню й вивченню академічних дисциплін відповідного спрямування шляхом участі в поглибленні змісту професійної підготовки фахівців з метою підтримки та розвитку вищої освіти аграрно-

економічного спрямування.

Специфіка такої діяльності зумовлює розробку й реалізацію інноваційних проектів для підвищення конкурентоспроможності фахівців аграрно-економічного профілю в умовах функціонування європейського та світового ринків.

Основний зміст розділу опубліковано в працях автора [177; 172; 173].

РОЗДІЛ 6
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНІ

6.1. Умови вступу майбутніх фахівців аграрно-економічного профілю до вищих навчальних закладів Великої Британії

Навчання у британському вищому навчальному закладі (у тому числі й аграрно-економічного спрямування) відкриває для сучасних абітурієнтів увесь спектр переваг: диплом міжнародного зразка, який визнається роботодавцями багатьох країн світу, ґрунтовне вивчення кількох мов, перспектива побудови успішної кар'єри, озброєння основними професійними навичками тощо.

Процедура вступу на навчання до університетів Великої Британії як країни-лідера у сфері вищої освіти має певні особливості та умови. У зв'язку з тим, що у Великій Британії кожен університет є автономним, встановлює свій прохідний бал, сам визначає претендентів на зарахування, чітких, регламентованих правил і термінів вступу на навчання наразі не існує. Кожна програма (чи то академічна, чи то дослідницька) мають свою специфіку і вимоги. Лише три університети (Оксфорд, Кембридж і Дахам) проводять для абітурієнтів конкурсні вступні екзамени [171].

Щоб мати можливість вступати на навчання до університетів і коледжів, абітурієнти повинні успішно закінчити середню школу з якомога кращими, в ідеалі – найвищими (A-level) результатами, отримати відповідне свідоцтво та підготувати необхідні документи. Інформаційне забезпечення щодо отриманих балів випускників шкіл, відповідні розрахунки тощо

містяться в розділі Entry Standards (вступні стандарти) у щорічних довідниках британських вищих навчальних закладів – це прохідна сума балів за складені випускниками іспити за рівень середньої школи, помножена на певний коефіцієнт 506]. Наприклад, 100 балів, необхідних для вступу до Оксфордського університету (оцінки ААА) можуть відповідати 80 прохідним балам в університет Йорку (оцінки АВВВ або ВВВ).

Розглянемо детальніше процес вступу до університетів і коледжів Великої Британії. Так, процедура вступу і прийому заяв абітурієнтів на денну форму навчання за всіма університетськими програмами бакалаврату, інтегрованими навчальними та дослідницькими магістерськими програмами, базовими програмами більшості коледжів вищої освіти та університетів триває близько місяця і здійснюється через електронну систему UCAS (Universities and Colleges Admission Service) та Приймальну комісію (Colleges Admission Service), діяльність яких спрямована на прийом абітурієнтів із найвищим інтелектуальним потенціалом. Ті особи, які бажають навчатися на заочному відділенні, повинні встановлювати контакти з обраними ними університетами індивідуально (телефоном, електронною поштою, особистими візитами тощо) [506].

Використовуючи систему UCAS, майбутні студенти мають змогу ознайомитися з правилами вступу до вищих навчальних закладів, подати пакет відповідних документів, отримати подальшу інформацію та інструкції. Подати заявку на вступ можна в он-лайн режимі на веб-сайті обраного університету, попередньо зареєструвавшись у системі UCAS. Електронна заявка складається з кількох розділів, кожен із яких містить певну кількість сторінок:

– особисті дані про абітурієнта (фото, вік, стать, громадянство, домашня адреса тощо);

– вибір університету (абітурієнт може вказати до п’яти назв вищих навчальних закладів). Коли відповіді від усіх університетів будуть отримані

(вони відобразяться на цій же сторінці), абітурієнт може обрати два найбільш цікаві для нього університети чи коледжі з тих, які позитивно відповіли на заявку. З цього моменту вже фігурують так звані first-choice university (пріоритетний варіант) і insurance (страхувальний варіант) [506];

– освіта. У цьому пункті вміщується інформація з атестата про середню освіту – отримані оцінки за складені іспити на А-рівень або AS-рівень. Якщо заявка подається раніше терміну закінчення курсу навчання за середню школу, абітурієнт вказує передбачувані оцінки, визначені на основі його поточних досягнень, і зацікавлення певним предметом протягом тривалого періоду [365];

– інформація про практичну діяльність (за наявності такого досвіду). Сюди вносяться координати роботодавців і вказується рід зайнятості.

Зазначимо, що анкету-заявку необхідно подавати заздалегідь у чітко встановлені кожним університетом терміни. Як правило, кінцеві терміни подачі заяв на програми бакалаврату, магістратури, а також академічні (taught) та дослідницькі (research) програми у кожного університету різні. Реєстрація на дослідницькі програми може починатися у вересні або січні. Загалом для абітурієнтів у Великій Британії існує три крайні терміни подачі документів – 15 жовтня для майбутніх медиків, а також вступників до Оксфорду і Кембриджу, 15 січня – для вступників на всі інші спеціальності, 24 березня – для спеціальностей “мистецтво” і “дизайн”. Таким чином, британські абітурієнти можуть подавати заяви до 1 серпня на програми, які починаються у жовтні, абітурієнти інших країн – до 1 червня, причому інколи заяви можуть розглядаються аж до моменту остаточного заповнення місць бажаючими певного навчального курсу.

Після заповнення й надсилання цього документа через систему UCAS абітурієнт отримує так пропозицію від кількох університетів, починає з ними листування, надсилає необхідні документи та остаточно обирає університет, у якому бажає навчатися. Крім заяви-анкети й свідоцтва про середню освіту,

необхідно підготувати мотиваційний лист (вступне есе), мовний сертифікат для підтвердження знання іноземної мови (для закордонних абітурієнтів), два рекомендаційні листи на офіційних бланках або з офіційної електронної адреси, підтвердження професійних стажувань і перемог у наукових олімпіадах тощо [506].

Мотиваційний лист – це написаний абітурієнтом документ, у якому лаконічно викладається інформація про нього з метою переконати приймальну комісію у своїй готовності до активного й успішного навчання в університеті. Зміст мотиваційного листа повинен відображати причини вибору абітурієнтом певного курсу та спеціалізації, зазначення його базової компетенції в обраній галузі, викладення фактів щодо навчальних досягнень за рівень середньої школи, тобто розкрити всі позитивні сторони вступника, які можуть довести його інтерес до навчання саме за вказаною у листі програмою.

Однією з особливостей вступу до британських вищих навчальних закладів є надання в приймальну комісію академічних або професійних рекомендаційних листів. Обсяг рекомендаційного листа зазвичай становить 1–2 сторінки тексту. Його можуть написати особи, які особисто знали і навчали абітурієнта, зокрема, директор школи чи коледжу, науковий керівник, викладач або керівник організації чи підприємства (у випадку вступу на магістерські програми), якщо вступник має досвід роботи. У таких листах подається об’єктивна оцінка якостей особистості абітурієнта (працівника) з акцентами на обрану ним спеціальність, підкреслюються його позитивні якості та досягнення (аналітичне мислення, комунікативні навички, володіння блискучими дослідницькими навичками тощо), бажано з конкретними підтвердженнями. Як правило, на сайтах програм вказується, які навички в першу чергу є важливими для вступників [145]. Правильно написані рекомендаційні листи дозволяють членам приймальної комісії оцінити весь потенціал майбутнього студента, його особистісні якості та

здатність до ефективної роботи в колективі.

Деякі університети можуть зажадати не рекомендацій, а лише офіційно завірені імена та прізвища людей, які можуть їх надати, в інших вищих навчальних закладах вимагається надання оригінальних версій рекомендацій у традиційному форматі. Система UCAS розсилає копії поданих документів до вищих навчальних закладів, обраних вступником. Підкреслимо, що від правильно оформлених документів, поданих заздалегідь через систему UCAS, залежить швидкість ухвалення позитивного рішення для абітурієнта.

В Лондонському університеті, наприклад, процес вступу на навчання складається з таких етапів:

– заповнення он-лайн заявки, яка знаходиться на відповідній для кожного навчального курсу веб-сторінці. Абітурієнти, вступаючи на певні програми бакалаврату, повинні зробити реєстраційний грошовий внесок для подальшої обробки системою їхніх даних [416]. Цей внесок (грошовий збір) можна сплатити через інтернет-мережу, телефоном із використанням банківської картки або ж особисто у будь-якому відділенні банку. Якщо абітурієнтам відмовляють у вступі, грошовий внесок не повертається і не компенсується. Однак про оплату за обробку даних не йдеться, якщо вступник подає заявку на програми післядипломного навчання (аспірантури) [507];

– відсилання заповненої форми заявки, де вказується до шести обраних для навчання університетів. Заявки можна подавати протягом року, оскільки кожен курс має свій кінцевий термін їх подачі, але необхідно це робити до кінцевого строку з метою більш ретельного оброблення комісією даних і своєчасного отримання навчальних матеріалів у випадку успішного зарахування;

– попереднє рішення щодо поданої заявки. Протягом п’яти робочих днів абітурієнт отримує так званий “лист-пропозицію”. Наступний крок абітурієнта – реєстрація у системі UCAS у режимі он-лайн і надсилання до цієї

системи пакета зібраних і нотаріально завірених документів. Після обробки даних система передає всі документи до спеціальної комісії університету (Special Admission Panel) для детального розгляду всіх аспектів заяви, включаючи відповідний практичний досвід роботи абітурієнта (якщо йдеться про вступ на програми післядипломного навчання), підстави для навчання та прийняття остаточного рішення;

– надсилання абітурієнтові відповіді протягом 74 годин про підтвердження отримання документів системою UCAS. Абітурієнту, крім цього, надсилається реєстраційний номер, який, однак, ще не означає надання місця навчання в університеті. Абітурієнт може отримати повідомлення про його безумовне прийняття, тимчасове прийняття, що означає необхідність надання додаткової інформації та/або документального підтвердження про здобуті кваліфікації (у випадку вступу до магістратури), або ж повідомлення про абсолютну невідповідність вступним вимогам.

Згідно з вимогами, необхідними для вступу на навчання за програмами магістратури та післядипломного навчання “Аграрна економіка”, претенденти повинні мати позитивні результати з відповідної дисципліни програми бакалаврату. Ті, хто прагне отримати диплом післядипломного навчання (PG Diploma), мають пред’явити сертифікат про технічну чи професійну кваліфікацію та підтвердження про набутий практичний досвід. Якщо кваліфікацій немає, університет може розглянути подану заяву, однак має право вимагати доказів здатності вступника до опанування ним поглибленого курсу навчання.

Ще однією вимогою, яка висувається до вступників Лондонського університету, визначається вільне володіння ними комп’ютерно-статистичним забезпеченням (робота в браузерах Internet Explorer, Firefox, Safari, вміння працювати з документами, DVD-драйверами тощо), оскільки вищезазначеною програмою передбачається вивчення відповідного обов’язкового модуля та модулів наукового дослідження з широким

використанням комп’ютерного забезпечення.

Університет Харпер Адамс (Harper Adams University), проводячи вступну кампанію, дотримується гнучкої політики прийому. Сама структура навчальних курсів є доволі варіативною, що дозволяє студентам при потребі переходити з одного курсу на інший. Вступникам на момент початку навчання повинно виповнитись як мінімум 17 років. Безумовно, всі абітурієнти, які планують навчатися за програмами (у тому числі й базовими), повинні відповідати основним вступним вимогам: мати Загальне свідоцтво про середню освіту з 5 GCSE (General Certificate of Secondary Educational), отримати на четвертій ключовій стадії навчання п’ять і більше оцінок на рівні С та вище, включаючи результати з математики, англійської мови і науки.

Прийом поданих абітурієнтами заявок на всі базові та переддипломні програми Університету Харпера Адамса здійснюється через систему UCAS. Протягом тижня з дня подачі заявки надходять до приймальної комісії. Такі заявки повинні бути надіслані у період між 1 вересня і 15 січня (дедлайн – 10 травня) для навчання в новому академічному році. Подання заяв на післядипломні програми (postgraduate courses) відбувається безпосередньо на сайті університету шляхом заповнення он-лайн заявки.

Згодом абітурієнт отримує повідомлення про отримання його заяви від університету, до якого він бажає вступити на навчання. Інформація, вміщена в анкеті-заявці та характеристиках, а також результати навчальної успішності розглядаються співробітниками приймальної комісії вищого навчального закладу. Далі абітурієнтів у електронному режимі за два тижні повідомляють про дату інтерв’ю в університеті для прийняття приймальною комісією рішення про зарахування. Остаточне рішення приймається менеджером певного курсу протягом місяця з дня проходження абітурієнтами співбесіди. Якщо рішення прийнято, але вступник ще не склав випускні іспити за курс середньої школи, приймальна комісія надсилає так зване “умовне

зарахування” із вказівкою отримання ймовірних екзаменаційних результатів. У випадку виконання всіх вимог про вступ абітурієнт отримує “безумовну” пропозицію.

В Університеті Харпера Адамса та в інших вищих навчальних закладах Великої Британії, крім зазначеної процедури вступу, функціонує система відкладеного вступу – абітурієнти, які вирішили не вступати до вищих навчальних закладів відразу після здобуття ними середньої освіти, можуть рік потому працювати, набувати практичного досвіду роботи й здобувати професійні кваліфікації, що в подальшому враховуватиметься при їхньому вступі до університетів [348; 512].

Як і в ряді інших університетів, прийняття бажаючих навчатися за всіма бакалаврськими програмами у Королівському сільськогосподарському університеті здійснюється через систему UCAS, а за базовими та дослідницькими програмами магістратури (MBA, MSc, Graduate Diploma) з сільського господарства – безпосередньо через сайт коледжу шляхом заповнення на ньому он-лайн заявки та подання стандартного пакета документів. Заявки приймаються протягом року, основним періодом активного вступу визначається листопад – травень, 15 січня тут також визначено кінцевим терміном подачі заяв [500].

При вивченні специфіки вступу до британських університетів виявлено, що багато абітурієнтів спочатку набувають практичного досвіду роботи протягом одного-двох років перед вступом до університетів. Ті абітурієнти, які вирішили вступити на навчання відразу після закінчення ними школи, проходять усі етапи вступної кампанії, яка зазвичай є практично стандартною для переважної більшості вищих навчальних закладів Великої Британії.

Вступ до Коледжу сільського господарства, продовольства та сільських підприємств на навчання на денному відділенні за базовими й бакалаврськими програмами з відзнакою передбачає подання абітурієнтами заявок через

систему UCAS Королівського університету в Белфасті із зазначенням його коду – Q75. Якщо абітурієнт планує розпочати своє навчання за програмою BSc (Hons) “Agricultural Technology”, наприклад, восени 2014 р., йому необхідно подати заявку за рік до цього. Кінцевим терміном подачі заяви в цьому коледжі визначена середина серпня, коли приймаються остаточні рішення про зарахування на основі поданих вчасно документів. Заяви, подані після 15 січня, реєструються в UCAS Extra та розглядаються комісією в разі наявності вакантних місць.

Навчання на заочному відділенні цього коледжу забезпечується за такими ж програмами, але питаннями вступу займається безпосередньо приймальна комісія, тому бажаючим необхідно заповнити на сайті коледжу відповідну заявку та пакет необхідних документів і надіслати їх на електронну адресу комісії. Після того передбачається приїзд вступників до коледжу для проходження ними короткої співбесіди [396].

Загальна процедура вступу на навчання в університет Редінга (University of Reading) практично не відрізняється від інших вищих навчальних закладів Великої Британії, однак за аграрно-економічними програмами бакалаврату та магістратури вона має певні особливості й охоплює такі ключові аспекти:

– за вступними вимогами чотирирічних бакалаврських програм “Управління сільськогосподарським бізнесом з виробничим навчанням” (BSc Agricultural Business Management with Industrial Training) та “Управління сільськогосподарським бізнесом” (BSc Agricultural Business Management) від абітурієнтів вимагається наявність навчальних результатів BBB/ABC з трьох предметів А-рівня [522];

– при вступі на навчання за бакалаврською програмою “Сільське господарство” (BScAgriculture), яка триває три роки, вимагаються результати за середню школу з двох дисциплін (наук) на А-рівні або з однієї за наявності відповідного досвіду роботи [522];

– вступ на магістерські програми здійснюється не пізніше ніж за два місяці до початку терміну навчання (для британських абітурієнтів) і не менше ніж за чотири місяці (для абітурієнтів з інших країн);

– за вимогами магістерських програм “Сільське господарство та розвиток” (MSc Agriculture and Development), “Аграрна економіка” (MSc Agricultural Economics) та “Економіка сільськогосподарського розвитку” (MSc Agricultural Economics Development) вступник повинен володіти дипломом з відзнакою за опанований ними курс бакалаврату або його еквівалентом (для вступників з інших країн). Здобуття інших кваліфікацій і наявність не менше ніж двох років відповідної практичної діяльності, також дає право на вступ до магістратури на ці програми [522].

Отже, на основі розгляду особливостей умов вступу майбутніх фахівців аграрно-економічного профілю до вищих навчальних закладів Великої Британії можна зробити узагальнення щодо специфічних аспектів, що полягають у такому:

– централізована роль системи UCAS та її підрозділів у реалізації вступної кампанії в британських коледжах та університетах, можливість подання заяв і документів у режимі он-лайн;

– відсутність регламентованих термінів початку й закінчення вступу на навчання у вищій школі Великої Британії та їх часова варіативність (від кількох місяців до одного року);

– вимоги щодо високих навчальних досягнень (переважно рівні A, A2, B, C) абітурієнтів за курс середньої школи для вступу на програми бакалаврату та, відповідно, наявність бакалаврського диплома з відзнакою у бажаючих вступати до магістратури;

– обов’язковий високий рівень володіння англійською мовою та надання відповідних сертифікатів підтвердження (для абітурієнтів з інших країн світу);

– поетапну процедуру зарахування абітурієнтів на основі детального

вивчення поданих в електронному режимі документів;

– проведення конкурсних вступних іспитів окремими університетами Великої Британії (Оксфорд, Кембридж, Дахем);

– наявність можливості відкладеного вступу до університетів із метою набуття потенційними абітурієнтами практичного досвіду та здобуття відповідних професійних кваліфікацій.

6.2. Особливості професійної підготовки економістів аграрного профілю у ВНЗ України

Сучасний аграрний сектор економіки України потребує високоефективних змін, які сприятимуть виникненню передумов для підвищення показників сільськогосподарського виробництва. Ці показники, у свою чергу, формують основні чинники збереження суверенності України, зокрема продовольчої та певною мірою економічної безпеки держави [301]. На цьому етапі економічного розвитку нашої держави, коли вона стоїть на порозі входження в ринок ЄС, національний агро-економічний сектор повинен стати одним з найпотужніших виробників – постачальників сільськогосподарської продукції до країн ЄС. Такі перспективи формують концепцію розвитку національної аграрної економіки, сприяють загальному соціальному, технологічному та інвестиційному піднесенню економіки в Україні [301].

Крім того, варто зазначити, що першочерговими завданнями Стратегії розвитку аграрного сектора економіки (на період до 2020 р.) є підтримка формування економічних обставин для участі України у процесі вирішення

глобальних продовольчих, енергетичних та екологічних проблем із дотриманням взаємовигідних рівноправних засад, забезпеченням фінансової безпеки малим і великим сільськогосподарським бізнесовим структурам, раціональним використанням земельних угідь, з метою сприяння розвитку рівномірних сільських поселень і забезпечення зайнятості сільської молоді, підвищення привабливості аграрного сектора для вітчизняних та іноземних інвесторів [301].

Нині в Україні стабілізація національної аграрної сфери більшою мірою залежить від піднесення аграрної науки та освіти, співіснування яких тісно взаємопов'язане і їхня діяльність повинна спрямовуватись, насамперед, на подолання кризових явищ, стабілізації розвитку аграрної галузі, її трансформації в глобальне міжнародне економічне ринкове середовище [33]. Однак у зв'язку з нестачею висококваліфікованих економістів аграрного профілю, недосконалою системою визначення перспективних потреб у кваліфікованих фахівцях із вищою агро-економічною освітою виникає ряд ключових проблем, пов'язаних із розвитком аграрного сектора української економіки.

Тому, відповідно до Стратегії розвитку аграрного сектора економіки (на період до 2020 р.), лише належне науково-освітнє забезпечення вітчизняного агропромислового комплексу й економіки в цілому є гарантом його авторитету на арені світової економіки аграрного спрямування. Зокрема, концептуальними засадами ефективної реалізації вищезазначеного питання визначено такі:

підготовка висококваліфікованих кадрів для практичної роботи в сільськогосподарському секторі економіки;

удосконалення концепції вивчення й формулювання потреб у професійних кадрах із вищою агро-економічною освітою;

інтеграція освіти, науки й виробництва в галузі аграрної економіки;

оптимізація мережі освітніх і науково-дослідних закладів;

покращення матеріально-технічного забезпечення установ науково-дослідного спрямування, які готують фахівців з аграрної економіки;

створення ефективної системи підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів – “освіта протягом життя” [301].

Варто зазначити, що агро-економічна освіта та освіта впродовж життя є близько спорідненими поняттями, що покращують умови самореалізації фахівця аграрно-економічного профілю, здатного самостійно свідомо долучатися до економічної, зокрема, аграрної діяльності, сприяють розвитку й постійному оновленню змісту аграрно-економічної освіти, вдосконаленню змісту педагогічного процесу в університетах та інтеграції вищої агро-економічної освіти в європейський простір [171].

Вкажемо, що безперервне навчання в розвинутих країнах, зокрема, у Великій Британії набуває актуальності й значущості для освітньої сфери. Результати наукових досліджень дають змогу визначити відсоток підприємств, що забезпечують навчанням своїх працівників: у Великій Британії – майже 90%, у країнах ЄС – 60%. Доцільно наголосити, що неформальна агроекономічна освіта є необхідним компонентом постійного розвитку фахівця з аграрної економіки [169].

З нашої точки зору, варто розглянути такі основні принципи розвитку економічної освіти відповідно до Концепції розвитку економічної (сільськогосподарської) освіти в Україні (2011 р.) [240]:

принцип безперервності агроекономічної освіти, що передбачає правильно організовану перманентну систему фахової підготовки економістів-аграрників з метою набуття ними відповідних умінь і навичок;

принцип реалізації змісту агро-економічної освіти. Такий принцип сприяє співпраці та безпосередньому партнерському контакту того, хто навчає, з особою, яка здобуває освіту;

принцип оптимізації навчальних закладів вищої школи, що

передбачає, зокрема, і їхнє забезпечення професійними науковцями та педагогами, фаховий рівень яких відповідає стандартам організації навчального процесу в університетах України;

принцип забезпечення умов оволодіння сучасними знаннями з аграрної економіки, що вимагає перегляду переліку дисциплін, що вивчаються на різних рівнях підготовки майбутніх економістів аграрного профілю, з метою скорочення загальних і розширення кількості профорієнтаційних дисциплін;

принцип розвитку науково-методичного забезпечення економістів-аграрників з метою підвищення рівня засвоєння профільних знань і покращення якості самостійного опрацювання матеріалів;

принцип удосконалення якості навчального процесу шляхом упровадження технологічних інновацій в освітньому середовищі й сприяння розвитку педмайстерності (йдеться, зокрема, про розробку й практичну реалізацію дистанційного навчання для всіх рівнів підготовки фахівців агроекономічного профілю);

принцип інтенсивної розробки та впровадження на високому рівні співпраці університетів і роботодавців для подальшого гарантованого працевлаштування випускника [240].

Отже, розробка рекомендацій щодо виконання вищезазначених принципів фахової підготовки економістів аграрного профілю вимагає вивчення ключових особливостей організації системи професійної підготовки економістів-аграрників в Україні.

Вкажемо, що на 2012 р. 20 вищих навчальних закладів України, акредитованих за III–IV рівнями (18 університетів, з яких 12 – зі статусом національних, 1 – дослідницького спрямування, 2 академії), перебували під керуванням Міністерства аграрної політики та продовольства України. Права юридичної особи мали 24 ВНЗ I–II рівнів акредитації. У цій площині також функціонують 34 установи, що забезпечують післядипломну освіту, а також

діють 32 заклади, які готують кадри для робітничої галузі та забезпечують підвищення відповідних професійних кваліфікацій [326, с. 4].

Слід зазначити, що українська система фахової підготовки економістів-аграрників базується на ступеневій підготовці кадрів [14]. Ця система відповідає такій схемі: технікуми аграрного профілю, коледжі – університети та ПТУ у сільській місцевості, аграрні технікуми, коледжі (табл. 3.1) [326].

Таблиця 3.1

Система ступеневої підготовки кадрів

118 вищих навчальних закладів I–II р. а.	**20 вищих навчальних закладів III–IV р. а.**	**34 установи післядипломної освіти**
Коледжі – 73; технікуми – 43 з них у структурі ВНЗ III – IV р. а.; коледжі і технікуми –92; філії коледжів і технікумів – 2	Університети: національні – 12; дослідницькі – 1; у структурі університетів: філії – 1; інститути – 2; академії – 2	Заклади післядипломної освіти – 34; Заклади підготовки і підвищення кваліфікації робітничих кадрів – 32

Компаративний аналіз дипломів фахівців-економістів аграрного профілю у Великій Британії і в Україні враховує чотири рівні акредитації ВНЗ в Україні:

I – училища, технікуми та прирівняні до них навчальні заклади, де реалізовується підготовка фахівців на основі освітньо-професійних програм (ОКР) молодших спеціалістів;

II – коледжі та вищі навчальні заклади, прирівняні до них, які готують молодших спеціалістів за ОКР, а також бакалаврів за окремими напрямами;

III – інститути, університети, академії, що забезпечують підготовку спеціалістів за ОКР, за окремими напрямами – магістрів;

IV – інститути, академії, університети, в яких забезпечується підготовка студентів бакалаврату за ОКР, а також спеціалістів і магістрів [91; 147].

Розглянемо детальніше особливості реалізації професійної підготовки

економістів-аграрників у вищих навчальних закладах України [174]. Перш за все, зазначимо, що спеціальність “Економіка підприємства” – одна з найбільш поширених галузей навчання, оскільки її вивчають у 16 вищих вітчизняних аграрних навчальних закладах (рис. 3.1).

Загалом сьогодні за напрямами підготовки галузі “Економіка підприємництва” в аграрних ВНЗ налічується 63 089 студентів. Зокрема, у 2012 р. за напрямом підготовки “Економіка підприємства” до аграрних закладів вищої освітньої ланки зараховано 26 505 осіб, із них студентів, які навчалися за ОКР “Бакалавр”, налічувалося 14 302 особи, за ОКР “Молодший спеціаліст” – 6166 осіб, за ОКР “Магістр” – 6037 осіб. Варто також зазначити, що в 2011–2012 рр. найбільший конкурс заяв вступників спостерігався за фінансово-економічними напрямами підготовки. Згідно зі статистичними даними Міністерства аграрної політики [326], вступити на навчання за спеціальністю “Економіка підприємства” претендувало 33 особи на одне конкурсне місце.

Аналізуючи динаміку зарахування студентів до ВНЗ II–IV рівнів акредитації за напрямом “Економіка підприємства” аграрного спрямування у 2000–2012 рр., зауважимо, що кількість вступних місць за держзамовленням помітно зменшилася, а за кошти фізичних та юридичних осіб – значно зросла [174].

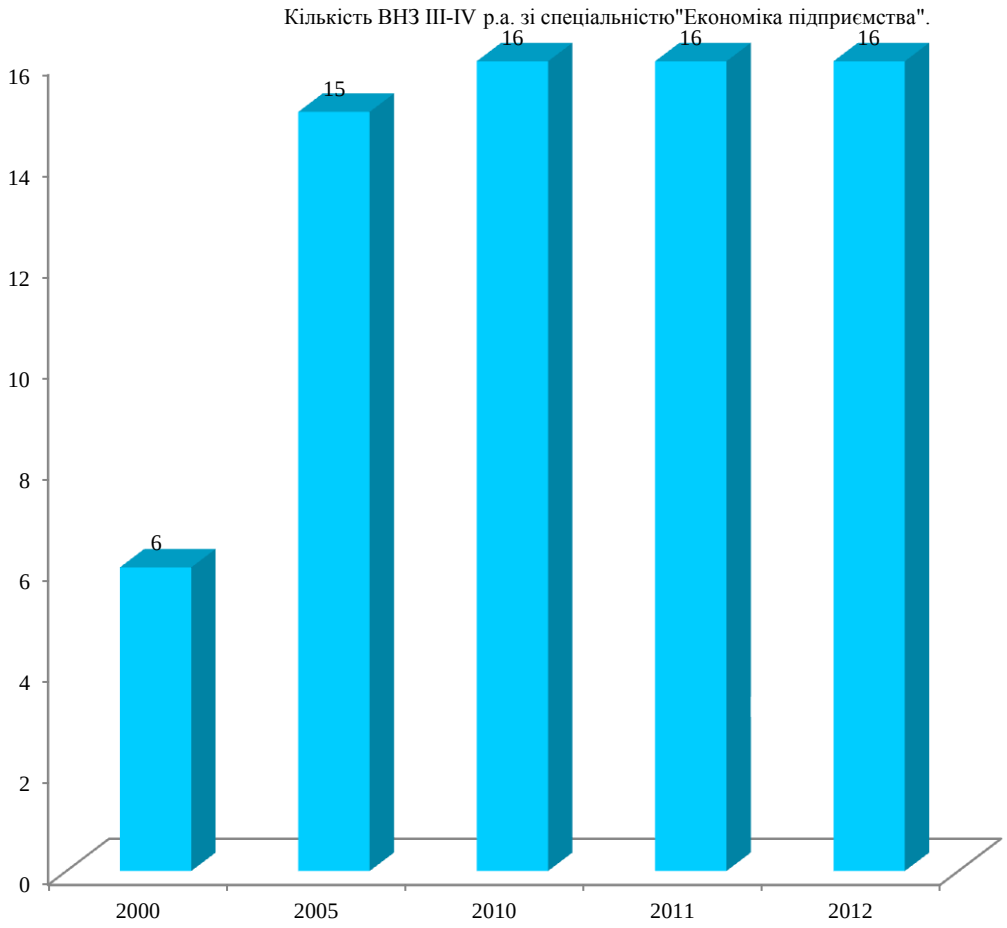

Рис. 3.1. Динаміка зарахування студентів до ВНЗ III–IV рівнів акредитації за напрямом “Економіка підприємства” у 2000–2012 рр.

На основі вивчених нами фактичних даних можна зробити такі висновки:

– лише чверть аграрних ВНЗ не готує економістів аграрного профілю;

– напрям “Економіка підприємства” охоплює третину ліцензованого обсягу прийому студентів серед інших напрямів підготовки;

– більша частина студентів здобуває освіту за вищевказаним напрямом підготовки на умовах контракту, а це свідчить про низький рівень зацікавленості держави у підготовці економістів-аграрників.

Зауважимо, що в Україні професійна підготовка економістів аграрного

профілю здійснюється за денною/стаціонарною, заочною, екстернатною, дистанційною формами навчання.

Зміст фахової підготовки економістів аграрного профілю охоплює дві складові – нормативну і вибіркову. Базовим нормативним положенням, яке диференціює організацію навчального процесу в певному (економічному) напрямі освітньої підготовки, є робочий навчальний план. Структурування всіх дисциплін, які входять до розроблених згідно з вимогами і стандартами навчальних планів підготовки фахівців-економістів аграрного профілю, передбачає дотримання таких складових:

1) нормативної – за циклами підготовки:

– гуманітарної та соціально-економічної (гуманітарної – для спеціальностей економічного профілю);

– математичної і природничо-наукової (природничо-наукової та загальноекономічної – для економічних спеціальностей);

– професійної і практичної (професійної – для економічних спеціальностей);

2) варіативної – за вибором університету та студента [166].

Навчальний процес в аграрних університетах України при підготовці економістів аграрного профілю здійснюється у формі навчальних занять, практичної підготовки, виконання індивідуальних завдань, самостійної роботи студентів, контрольних заходів, дистанційного навчання. До основних форм навчальних занять належать:

– лекція, завданням якої є подання лектором і опрацювання студентом теоретичного матеріалу, що є елементом окремої дисципліни в цілому. Лекції повинні читати лектори – штатні або запрошені професори, доценти університетів, провідні науковці. Лекційне заняття проводиться у спеціально оснащених аудиторіях з окремою групою або академічним потоком слухачів [235]. Різновидом лекцій є відеолекції з профільних дисциплін, які теж проводяться викладачами в режимі он-лайн одночасно для декількох

коледжів або інститутів у процесі дистанційного навчання; наприклад така форма підготовки практикується в НУБІП України [167];

– лабораторне заняття – форма навчального заняття,, яка передбачає проведення студентом (під керівництвом викладача) різнопланових експериментів або дослідів (натурних, імітаційних тощо). Така діяльність орієнтує студента на отримання певних практичних результатів, що є наслідком ґрунтовного опрацювання ним теоретичного наукового масиву з окремої навчальної дисципліни. Таким чином, студент опановує практичні вміння і навички роботи з лабораторним обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, ознайомлюється з методикою проведення експериментальних досліджень у конкретній предметній сфері [235];

– практичне заняття – ще одна форма навчального заняття, організованого з метою детального вивчення студентом окремих теоретичних частин окремої академічної дисципліни. Така форма навчання покликана формувати в нього вміння й навички, які можуть використовуватися у практичному середовищі індивідуальної роботи, яка виконується студентом відповідно до заздалегідь визначених завдань [235];

– семінар – форма навчального заняття дискусійного спрямування, яка здійснюється за участю студентів на основі заздалегідь окресленого кола тематичних питань. Семінари проводять в аудиторіях або в навчальних кабінетах з окремою академічною групою [235];

– індивідуальне заняття – це заняття, яке проводиться з одним або декількома студентами та передбачає покращення рівня їхньої академічної підготовки реалізацію творчих здібностей. Такі заняття організовуються за індивідуально розробленим графіком на основі положень індивідуального плану студента. На основі індивідуальних занять студент має змогу ґрунтовніше опрацювати окремі теми з навчальної дисципліни та опанувати її зміст у повному обсязі відповідно до свого освітньо-кваліфікаційного рівня

[235];

– консультація – форма навчального заняття, зміст якого відображає отримання відповідей від викладача на запитання, які цікавлять студента, або тлумачення викладачем окремих теоретичних положень академічної програми [235].

На нашу думку, найефективнішою формою навчання є самостійна робота студента, що вважається ключовим способом вивчення навчального матеріалу у позанавчальний час. Обсяг самостійної роботи визначається робочим навчальним планом студента й охоплює, як правило, не менше від половини загального навантаження на опрацювання окремої дисципліни [235]. У вітчизняній педагогіці не існує єдиного розуміння поняття “самостійна робота”. Різні вчені по-різному диференціюють самостійну роботу, і ці визначення характеризують різні аспекти цього явища.

З. Кучер тлумачить самостійну роботу як систематизовану, планомірну, цілеспрямовану роботу студента, в процесі якої він самостійно сприймає, конспектує, аналізує та узагальнює навчальний матеріал, тим самим поглиблює свої знання й навички, у процесі чого формує вміння самостійності та розумової дієздатності як риси особистості [134].

За І. Зимньою, самостійна робота це внутрішньо мотивована, цілеспрямована діяльність студента, яку суб’єкт самостійно розподіляє на сукупність і коригує в процесі й результаті своєї діяльності. Також, на думку вченої, студент самостійно вибирає зручний для себе час для самостійного опрацювання матеріалів, але опосередковано контрольований викладачем [98].

Варто зазначити, що такий вид діяльності набирає все масштабнішого значення в процесі підготовки фахівців, зокрема, економістів аграрного профілю, у вищих навчальних закладах. Значна частина навчального матеріалу виноситься на самостійне опрацювання у позааудиторний час. Під час такої форми навчання студент самостійно досягає поставлених цілей, що,

в свою чергу, сприяє розвитку самостійності та самоконтролю.

Однак наголосимо, що студенти вітчизняних навчальних закладів ще не повною мірою підготовлені до навчання за такою формою. Окрім того, наразі не розроблено високоякісної та доступної методики контролю для викладачів, які використовують цю форму навчання у своїй роботі.

Варто акцентувати на тому, що практична підготовка студентів є також невід'ємним елементом навчання для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня, вона спрямована на набуття студентом професійних умінь і навичок. Практичне навчання здійснюється на сільськогосподарських підприємствах під систематичним керівництвом викладачів вишу та співробітників підприємства, які безпосередньо спеціалізуються на специфіці виконання відповідних професійних завдань [183].

На основі вищезазначеного маємо підстави стверджувати про відсутність оригінальності та прогресивності форм у процесі підготовки економістів-аграрників, зміст яких характеризується ідентичністю й відсутністю концептуальних змін ще з часів радянської системи освіти. Вважаємо закономірним, що така особливість зумовлює пасивність, демотивацію та низький рівень якості академічної підготовки фахівців у вітчизняних аграрних ВНЗ.

Щодо організації навчальних занять наголосимо, що вона реалізується на основі затвердженого розкладу занять відповідно до кількості семестрів або триместрів і загальнорічного графіка навчального процесу. Варто зауважити, що середня освіта в поєднанні з економічною підготовкою забезпечує кваліфікацію молодшого спеціаліста [147]. На цьому рівні вищої освіти фахівці з економіки сільського господарства мають забезпечувати на високому рівні економічну й організаційну діяльність підприємства; уміти самостійно виконувати економічні розрахунки; відбирати, систематизувати, нагромаджувати первинну інформацію; розробляти методи підвищення рівня продуктивності, рентабельності та ефективності виробництва, зниження

собівартості продукції, забезпечення зростання продуктивності працівника, досягнення ефективних результатів; забезпечувати реалізацію й імплементацію технологічних процесів згідно із поставленими цілями та регламентами [168].

У вітчизняній освітній системі підготовку молодшого спеціаліста забезпечують коледжі та технікуми. Освітньо-кваліфікаційна програма підготовки молодшого спеціаліста передбачає паралельне здобуття базової вищої освіти за обраною спеціальністю та кваліфікації молодшого спеціаліста на базі повної загальної середньої освіти або на базі основної загальної середньої освіти з наданням можливості здобувати неповну або повну вищу освіту [232].

Наступним рівнем підготовки економістів аграрного профілю є освітній кваліфікаційний рівень “Бакалавр”. Бакалавр – це освітньо-кваліфікаційний рівень у вищій школі, навчатися за яким може особа з повною загальною середньою освітою (180 кредитів ЄКТС). Студенти бакалаврату повинні володіти базовими знаннями і спеціальними вміннями щодо узагальненого об’єкта праці. Ці вміння та кваліфікації повинні відповідати поставленим завданням і обов’язкам у середовищі професійної діяльності на початкових посадах в окремому напрямі агроекономічної діяльності [232].

Отже, професійна підготовка фахівців з економіки підприємства в аграрних ВНЗ ґрунтується на положеннях освітньо-професійної програми підготовки фахівців ОКР “Бакалавр” за напрямом 6.030504 “Економіка підприємства”.

Нормативна, тобто обов’язкова, складова навчального плану охоплює три цикли підготовки (гуманітарної, природничо-наукової та загальноекономічної, професійної і практичної) у загальному обсязі 5724 години, 159 кредитів ЄКТС. Вибіркова складова плану академічної підготовки утворена трьома циклами підготовки (гуманітарної, природничо-

наукової та загальноекономічної, професійної і практичної), які охоплюють 2916 годин, 81 кредит ЄКТС. Загальний обсяг часу за освітньо-професійною програмою становить 8640 годин, 240 кредитів ЄКТС.

Навчальним планом освітнього рівня "Бакалавр" також передбачено виконання 5 курсових робіт (проектів) із таких дисциплін: статистика, економіко-математичне моделювання, економіка сільського господарства, економічний аналіз та економіка праці й соціально-трудові відносини; організація і планування виробництва в аграрних утвореннях. Передбачено проходження ряду практик [166]:

– навчальних (технологія виробництва продукції тваринництва і рослинництва; механізація в рослинництві; землеробство та ґрунтознавство; інформатика; технологія переробки і зберігання сільськогосподарської продукції, баз даних і систем управління базами даних, біржовий фондовий ринок);

– виробничої (економіка сільського господарства та праці і соціально-трудові відносини).

Організацію академічного плану підготовки фахівців за ОКР "Бакалавр" з економіки підприємства в аграрному ВНЗ показано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Структура навчального плану підготовки ОКР "Бакалавр" з економіки підприємства в аграрному ВНЗ (2013–14 н. р.)

Навчальні дисципліни	Загальна кількість годин	Кредити	Частка, %
Нормативні навчальні дисципліни (разом)	**5724**	**159**	**66,3%**
1. Гуманітарної підготовки	576	16	6,7%
2. Природничо-наукової та загальноекономічної підготовки	1548	43	17,9%
3. Професійної та практичної підготовки	3600	100	41,7%
Вибіркові навчальні дисципліни (разом) Дисципліни за вибором	**2916**	**81**	**33,7%**

університету			
1. Гуманітарної підготовки	720	20	8,3%
2. Природничо-наукової та загальноекономічної підготовки	612	17	7,1%
3. Професійної та практичної підготовки	1584	44	18,3%
Всього за ОКР	**8640**	**240**	**100%**

Проаналізувавши навчальні плани ОКР “Бакалавр”, варто зауважити, що дисципліни, пов’язані безпосередньо з економікою сільського господарства, входять до вибіркових навчальних дисциплін. Це дає змогу зробити висновок про більш цілеспрямовану орієнтацію профільного навчання майбутніх економістів аграрного профілю залежно від їхньої професійної діяльності у перспективі [166].

Нормативні навчальні дисципліни становлять 66,3% загального навантаження, з них на практику відведено лише 6%. На третьому році навчання студенти проходять не тільки навчальну, але й виробничу практику. Зміст і мета останньої – покращення якісного рівня готовності випускників бакалаврату до практичної діяльності. У зв’язку з цим виробнича практика проходить на сучасних підприємствах із передовим технічним обладнанням [323].

Для отримання диплома бакалавра на фінальному етапі навчання студенти проходять державну атестацію, яка передбачає складання державного іспиту з політичної економії, мікроекономіки, макроекономіки, історії економіки й економічної думки та комплексного державного екзамену за відповідною спеціалізацією.

Випускники, які отримали диплом за ОКР “Бакалавр”, можуть продовжити навчання в магістратурі й опановувати відповідні програми підготовки агроекономічних спеціальностей, характеристики якої

закладаються в планах бакалаврських навчальних програм, починаючи вже з другого року навчання [304].

Професійна підготовка за спеціальністю “Економіка підприємства” у вітчизняних аграрних вищих навчальних закладах, зокрема, в ПФ НУБіП України “Кримський агротехнологічний університет”, ВП НУБіП України “Бережанський агротехнічний інститут”, спрямована на формування у студентів умінь визначати закономірності й тенденції розвитку сучасних агропромислових підприємств в умовах внутрішньої та зовнішньої ринкової економіки з метою вдосконалення ефективності діяльності аграрного підприємства [49].

Економіст аграрного профілю в Україні є фахівцем із планування й підготовки виробництва, ревізії та агроекономічного консультування, фінансово-економічної безпеки агропромислових підприємства і керівництва проектами й програмами у галузі виробництва сільськогосподарської продукції. Економісти нагромаджують не лише необхідний статистичний матеріал щодо сільського господарства, зводять інформацію в таблиці, але й займаються самостійним плануванням, тобто є власне організаторами виробництва сільськогосподарської продукції. Непередбачувані проблеми в процесі виконання запланованого завдання враховуються і супроводжуються необхідними рекомендаціями. Термін навчання за спеціальністю “Економіка підприємства” у галузі знань “Економіка і підприємництво” в АПК триває 1 рік [49].

На другому етапі здобування вищої освіти забезпечується за освітньо-кваліфікаційним рівнем “Магістр”. Ступінь магістра присуджується університетом і засвідчує ефективну реалізацію випускником-магістрантом завдань відповідної академічної програми професійного або освітньо-наукового спрямування. Зазначимо, що кредитний обсяг такої програми

становить, як правило, 90–120 кредитів ЄКТС, а її освітньо-наукова складова охоплює 120 кредитів ЄКТС. Окрім того, важливою частиною магістерських програм є дослідницький (науковий) компонент обсягом не менше ніж 30% [167].

Економіст аграрного профілю освітньо-професійного або освітньо-наукового спрямування ОКР “Магістр” за спеціальністю “Економіка підприємства” повинен також досконало володіти сучасними агро- та інформаційними технологіями, знати організаційно-виробничу й економічну діяльність сільськогосподарських підприємств різних категорій та форм господарювання [167]. Такі вимоги сприятимуть підвищенню ефективності виконання завдань економістами-аграріями у випадку обіймання ними посад очільників підприємств або їхніх структурних підрозділів [167].

В аграрних університетах магістрів агроекономічного профілю готують за програмами виробничої та дослідницької спеціалізації. Відповідно до виробничої програми, фахівець протягом періоду навчання в магістратурі опановує економіку й організацію виробничого обслуговування, вивчає матеріально-технічне забезпечення аграрних підприємств, яке передбачає дослідження наукових основ організації системи аграрного сервісу, відслідковує економічні відносини між виробничою та обслуговуючою сферами АПК. Економіста аграрного профілю навчають методик формування стратегій розвитку суб’єктів господарювання, ролі та значення для цього аналізу й прогнозування [167].

Зміст навчання за дослідницькою магістерською програмою передбачає вивчення майбутніми фахівцями проектування підприємницької діяльності в АПК, що забезпечує комплексну оптимізацію системи функціонування аграрних підприємств відповідно до вимог зовнішнього середовища виробленої стратегії розвитку, яка сприятиме принциповому поліпшенню

управління, підвищенню ефективності виробництва продукції на основі сучасних методів і прийомів. Окрім того, магістранти ознайомлюються з науково-методологічними інноваційними засадами і в агропромисловому виробництві, обґрунтовують подальші напрями і методи формування нововведень у стратегії розвитку агропромислових підприємств.

Отже, навчальний план підготовки фахівців ОКР "Магістр" за спеціальністю "Економіка підприємства" реалізується, як уже зазначалось, у ході вивчення нормативних і селективних навчальних дисциплін (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Структура навчального плану підготовки магістрів з економіки підприємства сільського господарства (2013–14 н. р.)

Навчальні дисциплін	Загальна кількість годин	Кредити	%
Нормативні навчальні дисципліни	**792**	**22**	**36,67**
1. Професійної та практичної підготовки	792	22	36, 67
Вибіркові навчальні дисципліни за вибором університету	***756***	***21***	***35,00***
Професійно орієнтовані гуманітарної та соціально-економічної підготовки	180	5	8,33
Професійної та практичної підготовки	576	16	26,67
Виробнича	**288**	**8**	**13,33**
Дослідницька	**324**	**9**	**15,00**
Разом	2160	60	100

Всього годин за навчальним планом + практична підготовка	Лекції, лабораторні, практичні	Самостійна робота студента, год (%)
2016	526 (25%)	1634 (41%)

До нормативних навчальних дисциплін зараховуємо цикл дисциплін професійної та практичної підготовки: фінансовий менеджмент, менеджмент персоналу, міжнародний менеджмент, управління потенціалом підприємства, економічна діагностика, управління проектами, стратегічне управління підприємством, охорону праці в галузі [167].

Вибіркові навчальні дисципліни – предмети за вибором університету й студента. Зазначимо, що дисципліни за вибором студента поділяються відповідно до профорієнтаційних програм, наприклад, “Бізнес-планування підприємницької діяльності в АПК”, “Економіка аграрного сектора”, “Соціально-економічний розвиток сільських територій” тощо.

Для отримання диплома за ОКР “Магістр” студент повинен успішно пройти державну атестацію, написати і захистити магістерську роботу [167]. Структуру навчального плану підготовки магістрів з економіки підприємства сільського господарства подано в табл. 3.3.

Отже, аналіз навчальних планів підготовки економістів аграрного профілю за ОКР “Магістр” свідчить, що у відсотковому відношенні переважають нормативні дисципліни та дисципліни за вибором університету (71,67%), і лише 15% відведено на вибір студентів.

На нашу думку, у системі професійної підготовки економістів аграрного профілю в університетах України існує низка суперечностей, які можна ідентифікувати, лише порівнявши особливості вітчизняного та британського освітнього процесів.

6.3. Компаративний аналіз професійної підготовки економістів аграрного профілю в університетах Великої Британії та України

Відповідно до мети, що полягала у визначенні спільних та відмінних ознак підготовки економістів агарного профілю в університетах Великої Британії та Україні, виконано компаративний аналіз за такими аспектами: структура системи аграрних ВНЗ; ступенева підготовка; зміст навчальних планів; види практик; оцінювання; форми та методи підготовки; управління ВНЗ. Розглянемо його результати детальніше.

На нашу думку, варто розпочати зі спільних і відмінних ознак структур аграрних ВНЗ в Україні та Великій Британії.

Отже, у Великій Британії університет є конфедерацією шкіл, факультетів, кафедр та коледжів. Діяльність коледжів регламентована власними статутами і правилами. Ці навчальні заклади є невід'ємною структурною університетів. Кожен коледж має свої внутрішні процедури, які регулюють процес відбору студентів, предметів, які вивчатимуть студенти, але згідно із загальними правилами університету. Більшість коледжів випускають студентів з дипломом університету, якому вони підпорядковуються. Особливість цієї системи полягає в автономії коледжів, які видають диплом коледжу, що прирівнюється до диплома університету. Такі установи автономно встановлюють власні критерії відбору студентів і навчальних дисциплін. Представники коледжу є членами в Комітеті ради університету та фінансів.

В Україні ВНЗ обов'язково підпорядкований Кабінету Міністрів України, профільним державним органам, до сфери управління яких належать вищі навчальні заклади; Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти; центральному органу виконавчої влади у сфері освіти і

науки; Національній академії наук України та національним галузевим академіям наук та іншим установам [231], що не дозволяє університету повною мірою самостійно вживати необхідних заходів і визначати належні методи при підготовці висококваліфікованих фахівців з певної (аграрно-економічної) галузі.

До структури британської вищої освіти входять також бізнес-школи, які є автономними або підпорядкованими університету. На відміну від аналогічних вітчизняних навчальних закладів, британські школи мають право надавати вищу освіту, тобто готувати бакалаврів, магістрів та докторів філософії. До складу шкіл та коледжів входять факультети, що, у свою чергу, складаються з кафедр (рис. 3.2).

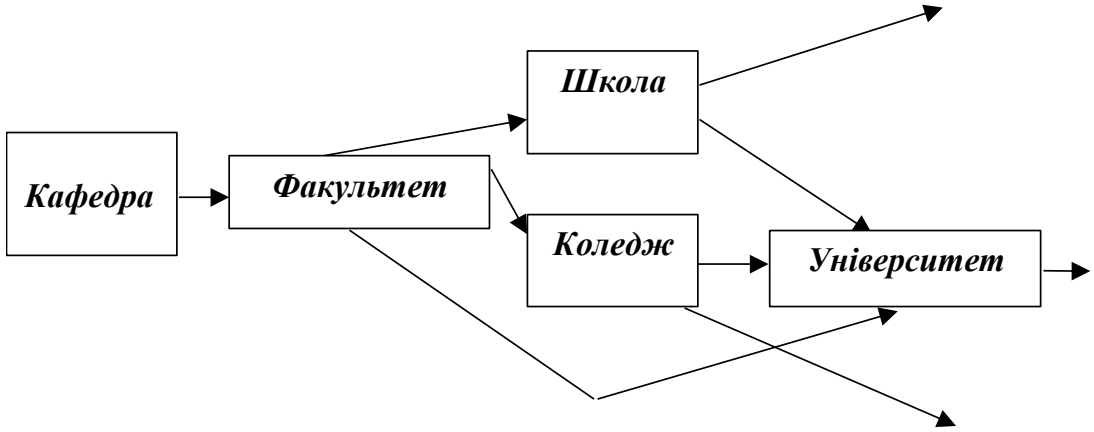

Рис. 3.2. Структура аграрних закладів вищої освіти у Великій Британії

Зазначимо, що у Великій Британії функціонує ступенева підготовка економістів аграрного профілю, яка відповідає Національній рамці кваліфікацій вищої освіти FHEQ. Вперше FHEQ було запропоновано в звіті Диринга (Національного комітету з розслідування вищої освіти) у 1997 р. FHEQ вперше опублікована в 2001 р. і підтримується Агентством із забезпечення якості вищої освіти (QAA) відповідно до рекомендації доповіді Диринга. У 2008 р. її було вдруге відредаговано з урахуванням рекомендацій сектора вищої освіти та інших зацікавлених осіб [509].

Зауважимо, що вища освіта в Англії, Уельсі та Північній Ірландії

відповідає вищезазначеним стандартам, а саме рамці кваліфікацій вищої освіти (FHEQ) [375], в якій існує вісім рівнів освіти (Додаток С). Перші три рівні рамки кваліфікацій відповідають середній освіті, інші п’ять – вищій. Щодо освіти в Шотландії, то там існує власна кваліфікаційна рамка, тотожна британській.

Отже, базовий рівень відповідає короткому 5-му циклу рівня FHEQ; ступінь бакалавра – 6-му повному циклу рівня FHEQ; ступінь магістра – повному 7-му циклу рівня FHEQ; отримання PG-сертифікатів та PG-дипломів – 7-му неповному циклу рівня FHEQ; ступінь доктора філософії – повному 8-му циклу рівня FHEQ. Варто зауважити, що британську освіту вважають найкращою у світі. Її можна здобувати на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях – від базового до найбільш просунутого, і з усіх дисциплін. Професійні кваліфікації встановлюються освітніми асоціаціями або радами згідно з високими стандартами.

Основними цілями FHEQ є такі: забезпечення важливих орієнтирів для встановлення та оцінювання навчальних стандартів у вищій освіті; сприяння у визначенні потенційних напрямів розвитку, особливо в середовищі безперервного навчання; сприяння формуванню загального розуміння очікувань, пов’язаних з типовими кваліфікаціями шляхом послідовного використання кваліфікаційних звань у сфері вищої [509].

Для порівняння з вітчизняними освітньо-кваліфікаційними рівнями зазначимо, що, відповідно до Закону України “Про вищу освіту”, з 2002 р. у вищих навчальних закладах України теж впроваджено ступеневу підготовку кадрів, зокрема вказано, що вищі навчальні заклади готують молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів, або магістрів, кандидатів наук та докторантів [232]. Така система ступеневої підготовки, з одного боку, передбачає практичну реалізацію академічних вимог студента; з іншого – сприяє гнучкості в підготовчому процесі та, відповідно, задоволенню потреб суспільства у професіоналах окремого профілю.

Закінчивши загальноосвітню школу в Україні, випускник отримує атестат про повну середню освіту, що (як і у випадку завершення навчання у професійно-технічній школі, технікумі чи училищі й отримання диплома молодшого бакалавра) дає йому право вступу до ВНЗ.

Наразі ступеневе структурування вищої школи Великої Британії передбачає чотирирічну базову вищу освіту й отримання сертифіката про базову вишу освіту та надання кваліфікації "Бакалавр". Згодом, у разі продовження навчання, студент може частково змінювати й коригувати власний напрям навчання чи спеціальності на другому циклі, термін якого становить 1 рік. Навчальний план зазначеного циклу містить здебільшого фахові дисципліни.

Навчатися в магістратурі (1; 1,5 або 2 роки) можуть кращі випускники-бакалаври на підставі рейтингових показників і високих досягнень у науково-дослідній роботі. Опанування магістерських програм і захист магістерської роботи на високому рівні дає випускникам прерогативу отримати диплом фахівця-магістра [232]. На відміну від британської вищої аграрної освіти, де навчання на бакалавраті триває три роки з отриманням диплома бакалавра наук BS і 1 додатковий рік для написання монографії, що передбачає отримання диплома бакалавра з відзнакою (BHonor), в Україні термін навчання на бакалавраті триває чотири роки і видається лише єдиний у своєму роді диплом бакалавра чи бакалавра з відзнакою ("червоний диплом").

Вкажемо, що у вищій аграрній школі Великої Британії існує два види магістрів – магістр наук і магістр-дослідник. Цей аспект є аналогічним у вітчизняній освіті: магістр і магістр-дослідник. Відмінність полягає в тому, що у британському університеті залежно від набраних кредитів студент спеціальності "Економіка сільського господарства" може здобути незавершений рівень, зокрема PG-сертифікат, згодом – PG-диплом.

На основі вивчення кваліфікаційних рівнів у підготовці фахівців

можемо стверджувати, що 6-й рівень FHEQ відповідає вітчизняному ОКР “Бакалавр”,

7-й рівень – ОКР “Магістр”, 8-й рівень – науковому ступеню кандидата наук, а найвищі британські наукові звання, які не входять до рамки кваліфікацій вищої освіти, відповідають науковому ступеню доктора наук.

О. М. Канівець стверджує, що особливістю післядипломних практико-орієнтованих навчальних програм є підготовка вузькоспеціалізованого фахівця (економіста) аграрного профілю з отриманням PG-сертифікатів і PG-дипломів, водночас академічно спрямовані програми забезпечують здобуття рівня магістра і доктора наук [109]. Вітчизняні ВНЗ надають широкопрофільну вищу освіту, одночасно знижуючи рівень компетентності випускника в аграрній сфері економіки.

Порівнюючи зміст академічних програм вітчизняних навчальних закладів аграрного спрямування і британських ВНЗ, варто вказати на суттєві відмінності у співвідношенні дисциплін, обов’язкових для опрацьовування, дисциплін за вибором і практик (Додаток Т). Розглянувши програми підготовки майбутніх економістів аграрного профілю британських університетів, можна стверджувати, що у Великій Британії вони є майже паритетними, тобто на вибіркові дисципліни (за вибором студента) виділяється найбільша кількість кредитів – 150 (38%), на обов’язкові – 120 (31%) і на практику – 120 (31%). На нашу думку, такий розподіл має доцільність, оскільки надає студентам змогу вибрати дисципліни, більш вузько зорієнтовані на подальші кар’єрні плани та ефективну професійну діяльність.

В українських вищих навчальних закладах кількість нормативних (обов’язкових) дисциплін становить 60% від загального обсягу навчального плану, 34% відведено на вибіркові дисципліни і лише 6% на практику. Закономірно, що такий поділ призводить до байдужості студентів, які не можуть суттєво впливати на професійну орієнтацію свого навчання, і знижує продуктивність професійної підготовки. Оскільки всі студенти навчаються за

однаковою програмою, це не дозволяє кожному студенту розвивати різні професійно орієнтовані навички.

Вражає те, що наявність соціально-гуманітарних дисциплін у змісті британських програм зовсім відсутня.

Порівняння співвідношення різних циклів дисциплін у британських і вітчизняних університетах подано на рис. 3.3.

Рис. 3.3. Порівняння співвідношення різних циклів дисциплін у британських і українських університетах

На нашу думку, особливістю четвертого, додаткового року навчання для отримання диплома бакалавра з відзнакою у Великій Британії є розподіл усього навчального навантаження (120 кредитів) на три рівні частини: 40 кредитів – на вивчення обов'язкових дисциплін, 40 – вибіркових і 40 – на реалізацію завдань дослідницького проекту як обов'язкової передумови для отримання диплома. Заняття проводяться тричі на тиждень, що, на нашу думку, є доцільним для того, щоб студенти могли майже повністю присвяти себе дослідницькій діяльності

(рис. 3.4).

Аналізуючи розподіл часу програми ОКР “Бакалавр” (4 роки навчання) за формами навчальної діяльності, наприклад, в Університеті Харпера Адамса (рис. 3.5), підкреслимо, що більшість часу у британських університетах приділяють самостійній роботі студента, що формує в нього відповідальність за власну професійну підготовку. Навіть перед лекцією студент має заздалегідь ознайомитись з її темою для активної участі та дискутування.

Рис. 3.4. Розподіл часу на цикли навчальної програми студентів ОКР “Бакалавр” в університеті Великої Британії (Університет Харпера Адамса)

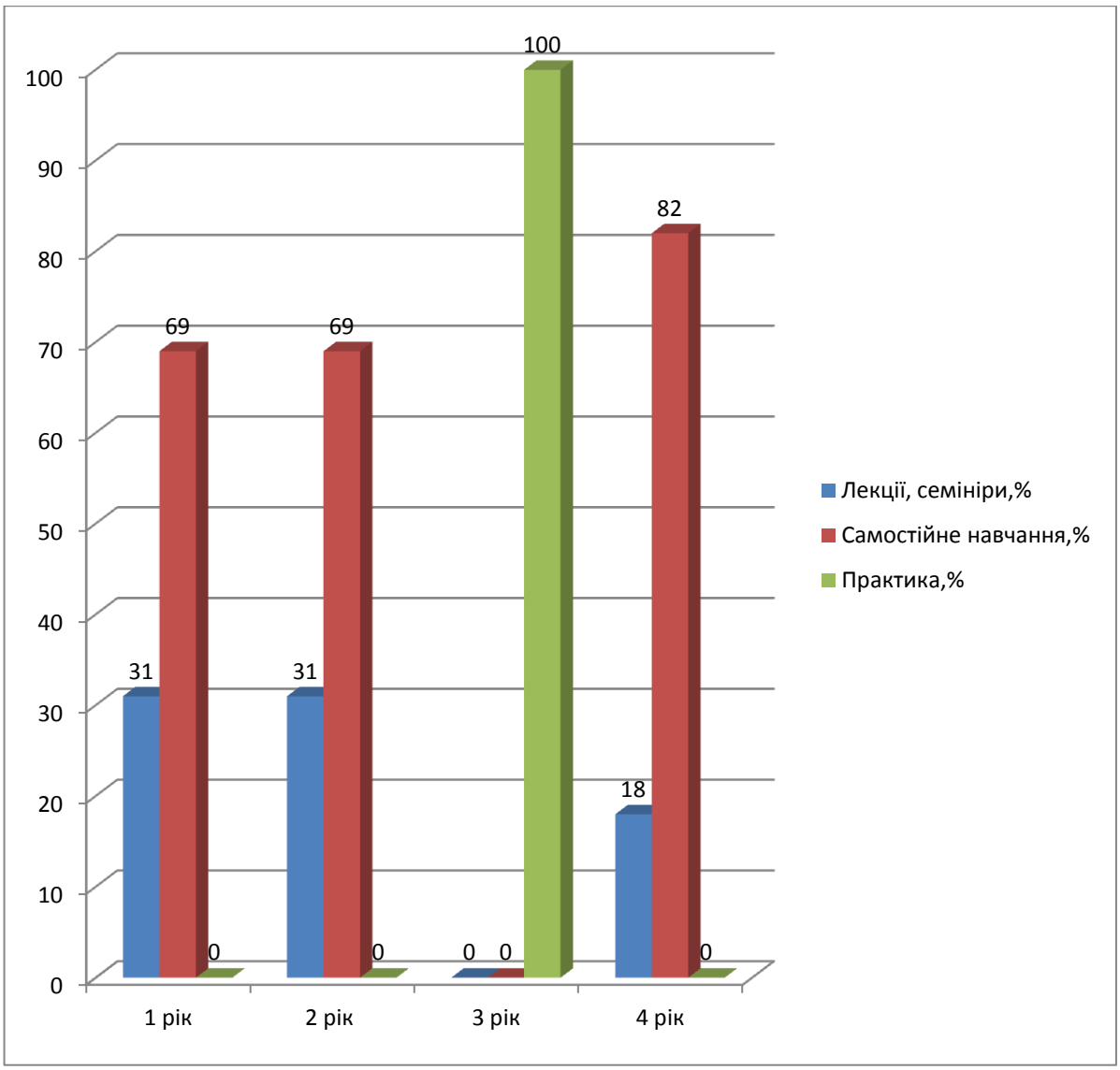

Рис. 3.5. Розподіл часу за формами навчальної діяльності у підготовці ОКР “Бакалавр” в університеті Великої Британії (Університет Харпера Адамса)

Порівнюючи зміст навчальних програм підготовки майбутніх економістів аграрного профілю за ОКР “Магістр” в українських університетах та в університетах Великої Британії, ми дійшли висновку, що основна увага в британських ВНЗ спрямована на проведення студентами самостійних досліджень і написання дисертації під керівництвом куратора.

Зокрема, аналізуючи програму підготовки фахівців за ОКР “Магістр” Університету Ридинга, констатуємо, що 45% займають обов’язкові дисципліни, 22% – вибіркові та 33% – дисертаційне дослідження. В Україні нормативні навчальні дисципліни охоплюють найбільшу частину від

загального обсягу навчального плану – 36%, 35% – на вибір, 15,5% – дослідницька практика та 13,5% – виробнича. Вищезазначені факти дають нам підстави стверджувати, що самостійна робота студентів у Великої Британії має набагато вищий ступінь організації, ніж в Україні, як це видно з рис. 3.6.

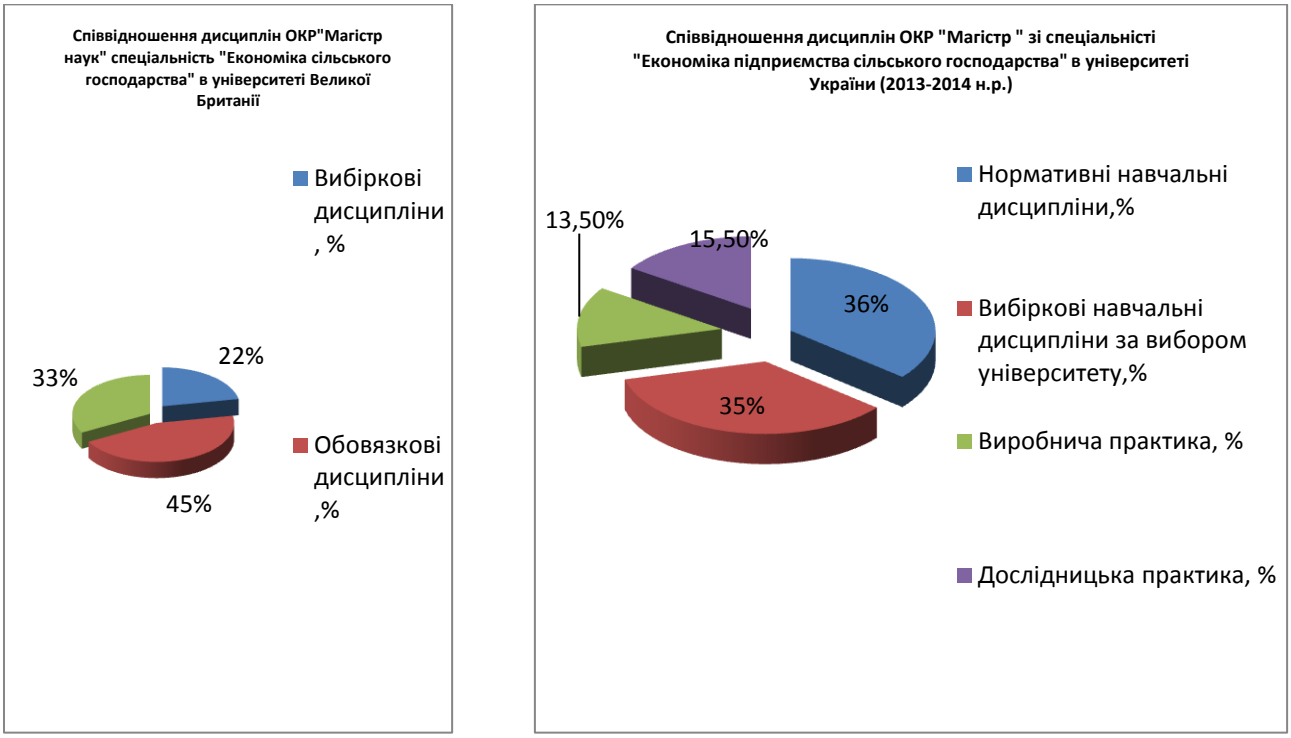

Рис. 3.6. Порівняння співвідношення різних циклів дисциплін ОКР “Магістр наук” спеціальність “Економіка сільського господарства” в університетах Великої Британії й України

Практичне навчання студентів також має певні відмінності й переваги в британській системі освіти. Студенти, як правило, на третьому курсі навчання в бакалавраті проходять безперервну виробничу дев’ятимісячну практику на місцевих підприємствах або за кордоном.

У процесі стажування майбутні економісти аграрного профілю мають такі можливості:

– застосувати теоретичні знання, закріплені низкою власних

досліджень, у професійному (часто комерційному) середовищі;

– здобувати знання і практичний досвід для підтримки досліджень на подальших стадіях навчання;

– набувати практичних, міжособистісних та ділових навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності в майбутньому;

– формувати управлінські навички;

– набувати досвіду, який закладе передумови планів щодо професійної діяльності, кар'єри, соціальної активності [184].

– У вітчизняній системі організації практик майбутні фахівці-економісти аграрного профілю першого-другого років навчання проходять місячну навчальну практику, і лише на третьому курсі – виробничу на місцевих підприємствах. Тому варто зазначити, що студенти Великої Британії мають кращі можливості застосувати теоретичні знання на практиці, враховуючи, що 38% кредитів навчального плану припадає на практику, тоді як у вітчизняних ВНЗ лише 6%. Стажування британських студентів протягом третього року їхнього навчання оплачуються на рівні мінімальної заробітної плати, чого немає у вітчизняній практиці.

– У процесі навчання в магістратурі на практику відводиться більша кількість кредитів порівняно з вітчизняними ВНЗ, що сприяє покращенню професійного рівня випускників-магістрів у Великій Британії. На нашу думку, таке співвідношення у вітчизняних університетах має бути адаптованим до європейського з урахуванням, зокрема, британського досвіду підготовки майбутніх економістів аграрного профілю. Спільним є те, що зміст вітчизняної дослідницької практики магістрів-економістів в основному збігається зі змістом дослідницької практики британського магістра.

Згідно з даними Агентства із забезпечення якості вищої освіти (QAA), у Великій Британії "оцінювання є безперервним процесом, спрямованим на розуміння і поліпшення навчання студента. Оцінювання має на увазі встановлення відповідних критеріїв та високих стандартів якості навчання;

систематичний збір, аналіз та інтерпретацію фактичних даних, щоб визначити, наскільки відповідає виконання завдань цим стандартам, а також використання отриманої інформації для документації, пояснення і поліпшення продуктивності навчання" [350, с. 7].

Акцентуємо на тому, що в університетах Великої Британії використовують кредитно-модульну систему організації навчального процесу (ЕСТБ), яка надає ряд переваг вищому навчальному закладу: сприяє розвитку самостійності й відповідальності студентів, відкриває нові перспективи співробітництва між університетами, розвиває комунікативні зв'язки студентів, стимулює підвищення якості організації й змісту навчального процесу та навчальні досягнення в цілому.

Оцінювання, як правило, поділяється на дві категорії: поточне і підсумкове. Поточне оцінювання ставить за мету розвивати й допомагати студентам навчатися ефективно, забезпечуючи зворотний зв'язок між їхніми досягненнями та можливостями їхнього поліпшення й підтримки в навчальному процесі. Підсумкове оцінювання використовують для визначення рівня успіху студента, а оцінки – для оцінювання очікуваних отриманих результатів після вивчення модуля або певної програми. За словами К. В. Корсака, поточний контроль у британських університетах проводять регулярно та має значний вплив при переході з одного курсу чи рівня на інший, але все ж найважливішу роль відіграє підсумковий контроль [122].

В аграрних університетах Великої Британії застосовують різноманітні методи контролю. У процесі навчання студенти в основному складають письмові іспити, виконують курсові роботи, нариси, проекти, тематичні дослідження та інші вправи.

До поточного оцінювання у британських ВНЗ можна зарахувати:

– усну презентацію для оцінювання здатності студента вибирати і представляти однокурсникам відповідну актуальну інформацію щодо

вибраного об’єкта й здійснювати особистий внесок у знання та розуміння предмета;

– завдання – студентські роботи, які оцінюються та проводяться після опанування навчальних матеріалів модуля. Завдання можуть бути виконані у формі есе, лабораторного звіту, постера, усної презентації, звіту дослідження, блогу, художньої роботи та портфоліо;

– курсову роботу, яку звичай виконують у позааудиторний час у формі есе або презентації групової роботи після завершення модуля, вона може бути формою не тільки поточного, а й підсумкового контролю;

– тестування – відкриті та закриті тести, тести з частково або повністю детермінованою відповіддю, тести з однією відповіддю або тести множинного вибору.

До підсумкового контролю слід належать:

– письмовий іспит та есе для оцінювання розуміння студентами теоретичного матеріалу, поданого в лекціях, й опрацювання рекомендованих джерел. Есе є письмовою роботою, яка передбачає можливість аналізувати, критикувати, оглядати і/або дискутувати на конкретну тему. Аргументи в рамках есе розробляють на основі інформації з текстів, рецензованих джерел і електронних ресурсів. Іспит – це вид підсумкового контролю, який проводять у “контрольованих” умовах. Як правило, іспит планується на певний час і дату та зазвичай має часові обмеження. Іспити можуть включати есе, виступи та інші форми роботи;

– практичний звіт, який дозволяє студентам інтегрувати знання, отримані протягом модуля, і розвивати ключові навички, необхідні в практичній, комерційній або науково-дослідній ситуаціях;

– фінальний проект. Це, як правило, незалежний дослідницький проект, що здійснюється в останній рік бакалаврату або магістратури. Керівник проекту забезпечує керівництво й допомагає правильно застосовувати практичні навички під час виконання роботи. Проект зазвичай

виконують у формі звіту або дисертації;

– дисертація – незалежне дослідження на певну тему, яке студент зобов'язується виконати за часткової підтримки наставника. Зазвичай дисертаційне дослідження здійснюють в останній рік бакалаврату і магістерських програм.

Проведене нами дослідження засвідчило, що в британських університетах застосовують варіативний підхід до підсумкового оцінювання знань. В Україні студенти бакалаврату складають комплексний іспит за фахом і готують бакалаврську роботу, а магістри захищають магістерську роботу та складають державний атестаційний іспит.

Розглянемо для прикладу процес підсумкового оцінювання в університеті Ридинга. Структура програми відповідає загальній модульній програмі університету для студентів магістерських програм (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Оцінювання успішності
економістів аграрного профілю з напряму "Економіка сільського господарства" рівня магістра наук в Університеті Ридинга

Відсоток набраних кредитів	Оцінка
Успішно	
70–100%	Відмінно
60–69%	Добре
50–59%	Задовільно
Не зараховано	
40–49%	Робота нижче стандарту
0–39%	Незадовільна робота

Студенти, які отримують 70 і більше балів, включаючи дисертаційне дослідження, оцінене на 60 і більше балів, і не мають менше ніж 40 балів із жодного предмету, мають право отримати диплом магістра наук із відзнакою. Ті особи, які отримали в середньому оцінки 60 і більше та не менше ніж 50 балів за дисертацію і не мають оцінок нижче ніж 40 балів, отримують так званий "диплом із заслугами".

Для “диплома аспіранта” студенти повинні отримати середній бал не менше ніж 50. Загальна оцінка модулів, оцінених нижче від 40 кредитів, не повинна перевищувати 30 набраних кредитів, а оцінених нижче від 50 – 55 кредитів.

Студенти, які отримують 70 і більше балів і не мають оцінок менше ніж 40 балів, мають право на присудження диплома відмінника. Ті, які набирають середній бал 60 і більше та не мають оцінок нижче від 40 балів, можуть отримати “диплом із заслугами”.

Щоб отримати “сертифікат аспіранта”, студент повинен мати середній бал з дисциплін 50 і більше. Крім того, оцінка з усіх модулів, оцінених нижче ніж 40, не повинна перевищувати 10 балів [422].

Завдяки такій системі оцінювання кожен британський студент отримує підтвердження рівня підготовки відповідно до своїх реальних знань.

У вітчизняній вищій школі контроль за навчальними досягненнями студента регламентує сам університет. З метою уточнення планування навчального процесу на новий навчальний рік розробляють робочий навчальний план, який затверджує керівник вищої навчальної установи [231]. Успішність студента ідентифікується встановленою системою оцінювання в окремому вищому навчальному закладі. Шкала ЕКТС, у свою чергу, прирівнюється до національної шкали [234].

Отже, розглянемо стандарти оцінювання знань студентів у українських вищих навчальних закладах:

– **A** передбачає, що студент успішно виконує завдання і при цьому допускає лише 1–3 несуттєві помилки;

– **B** відповідає рівню знань студента, коли він розв’язав завдання на високому рівні і допустив 4–5 негрубих помилок;

– **C** передбачає виконання завдань студентом на середньому рівні з однією суттєвою та декількома несуттєвими помилками;

– **D** відповідає рівню знань студента, коли він здатен виконати

завдання з 2–3 суттєвими помилками, але вони, в основному, не змінюють суттєво кінцевого результату;

– **E** відповідає низькому рівню знань зі значною кількістю суттєвих помилок;

– **FX** відповідає ще не повній готовності студента до виконання завдань, тобто необхідним є доопрацювання і перескладання дисципліни;

– **F** передбачає проходження курсу повторно [186].

Державну атестацію студентів проводять на основі положень чинної нормативної бази. Відповідно до кредитно-модульної системи структурування навчального процесу в університетах, зміст академічних дисциплін охоплює змістові модулі (2–4 протягом семестру). Змістовий модуль (розділ, підрозділ) навчальної дисципліни складається з окремих модулів (тем), аудиторної та самостійної роботи студента. Кожен змістовий модуль вимагає обов'язкового оцінювання [234].

Підсумкова оцінка рівня засвоєння навчального матеріалу з окремої дисципліни визначається без проведення семестрового іспиту (заліку) як інтегрована оцінка за опрацювання всіх змістових модулів з урахуванням "вагових" коефіцієнтів [186].

Студент, який набрав необхідну кількість балів упродовж цілого семестру, має право:

– не складати іспиту (заліку) й отримати набрану кількість балів як підсумкову оцінку;

– складати іспит (залік) для підвищення свого рейтингу з окремої навчальної дисципліни;

– ліквідувати академічну різницю, пов'язану з переходом на інший напрям підготовки чи до іншого вищого навчального закладу;

– поглиблено вивчити окремі розділи (теми) навчальних дисциплін, окремі навчальні дисципліни, які формують кваліфікацію, що відповідає сучасним вимогам ринку праці [186].

Студент, який протягом окремого семестру не набрав необхідної кількості балів, зобов'язаний складати іспит (залік).

Оцінювання знань студентів на основі рейтингу діє паралельно з традиційною системою оцінювання. Це перетворює систему оцінювання на більш гнучку, об'єктивну і вмотивовує студента до систематичної й активної самостійної роботи протягом усього навчання, формує адекватну конкуренцію між студентами в навчанні, допомагає розкривати та розвивати креативність студентів.

Рейтингове оцінювання знань студентів із навчальних дисциплін, результатів захисту курсових робіт (проектів), звітів про проходження всіх видів практики (навчальної і виробничої), складання державних іспитів, дипломного проектування (захист випускних бакалаврських, дипломних робіт (проектів) і магістерських робіт) здійснюється за 100-бальною шкалою [186].

Розглянемо процес оцінювання в Національному університеті біоресурсів і природокористування України, де рейтинг студента і засвоєння навчальної дисципліни включає 70 балів із навчальної роботи та 30 балів – з атестації. Таким чином, на оцінювання засвоєння змістових модулів, на які поділяється навчальний матеріал кожної дисципліни, передбачено 70 балів. Рейтингові оцінки за змістові модулі та за атестацію теж обчислюються за 100-бальною шкалою.

Не можемо залишити поза нашою увагою й окремих недоліків у застосуванні ECTS. Передусім, як справедливо вказують деякі дослідники, ця система оцінювання може викликати фрагментацію знань, призвести до сегментації процесу навчання та зменшення значущості наукових досліджень у процесі навчання, тобто задовольняє здебільшого мінімальні критерії [186].

На нашу думку, суттєвим недоліком є те, що студенти-економісти вітчизняних аграрних ВНЗ отримують єдиний диплом, який хоч і може бути з відзнакою, проте не відображає успішності в процесі навчання.

Форми навчання в університетах Великої Британії помітно відрізняються від вітчизняних модернізованим рівнем і професійною спрямованістю: тут практикуються інтерактивні лекції, робота студента під керівництвом керівника-тьютора, робота в малих групах, екскурсії та навчання через практику. Студенти мають також можливість займатися дисертацією, проводити досліди з метою набуття практичного досвіду в галузі досліджень і застосування аналітичних методів. Організовуються професійні зустрічі з політиками, які в подальшому можуть сприяти кар'єрному розвитку випускників [519].

Британські вищі навчальні установи у сфері вищої освіти є різними за структурою, розміром та організацією. Існує чимало дискусій щодо приватних і публічних університетів, їх автономії щодо внутрішніх процедур і методів регулювання. Зазначене питання наразі набуває актуальності, оскільки уряд Британії має намір відкрити сектор вищої освіти для приватних спонсорів і зменшити державне фінансування університетів з метою ліквідації відмінностей між державними і приватними вищими навчальними закладами.

Нині ВНЗ у Великої Британії є незалежними, автономними органами самоврядування, які мають свої власні внутрішні процедури регулювання й управління, і ці процедури відрізняються залежно від типу навчального закладу.

Основними організаціями, що регулюють діяльність аграрні ВНЗ в Англії, є: Вища рада з фінансування освіти в Англії (Higher Education Funding Council for England, HEFCE), Відомство чесного доступу (OFFA, Office for Fair Access), Відомство незалежного судді (Office of the Independent Adjudicator, OIA), Агенція із забезпечення якості вищої освіти (the Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA). Ці органи контролюють фінансове регулювання ВНЗ, рівень підготовки студентів, доступ до вищої освіти і реальну вартість навчання та задоволення студентських скарг [408;

424; 425; 426].

Рада з фінансування вищої освіти Англії (Higher Education Funding Councle for England, HEFCE) є органом державного сектора, який розподіляє кошти університетів і коледжів в Англії. Рада робить інвестиції від імені студентів і громадськості для сприяння можливості вибору й передового досвіду у викладанні, дослідженнях та обміну знаннями. Її роль полягає в інвестуванні в успішне майбутнє як для студентів, так і для економіки чи суспільства [408

Основну відповідальність за реалізацію академічних стандартів і гарантій якості у ВНЗ Великої Британії покладено на окремі університети та безпосередньо коледжі. Кожна установа вищої освіти відповідає за забезпечення досягнення відповідних стандартів і високої якості освіти. HEFCE також несе юридичну відповідальність за якість освіти в установах, які отримують від неї фінансування. Вона поділяє цей обов'язок із Агенцією із забезпечення якості вищої освіти (QAA) [408].

Агенція із забезпечення якості вищої освіти QAA є незалежним органом, який фінансово підтримується університетами й коледжами вищої освіти і через контракти основними органами фінансування вищої освіти [509]. Вона оцінює якість вищої британської освіти за допомогою ряду заходів, що становлять систему забезпечення якості освіти. Загальна система Агенції із забезпечення якості вищої освіти призначена для забезпечення якості викладання та рівня дипломів в університетах Великої Британії.

Відомство незалежного судді (Office of the Independent Adjudicator, OIA) було створено у 2004 р. відповідно до Закону "Про вищу освіту" для незалежного адміністрування розгляду студентських скарг. Робота OIA викладена на сайті організації. Суддя переглядає певні дії або бездіяльність навчальних закладів, причому оцінюються лише вибіркові скарги. Суддя не розглядає питання, пов'язані із здобуттям освіти, наприклад, присудження освітніх рівнів. OIA не має регуляторних повноважень і не може штрафувати

установи, але якщо відомство вважає скаргу належно обґрунтованою або частково виправданою, тоді надсилаються рекомендації до університету.

У грудні 2012 р. OIA і QAA підписали Меморандум про взаєморозуміння, який визнає і пояснює взаємодоповнювані й відмінні ролі цих двох організацій, які взаємозобов'язались обмінюватись інформацією, пов'язаною з розробкою підходів до регулювання сфери вищої освіти.

Згодом, створено Відомство чесного доступу (Office for Fair Access, OFFA), оскільки виникали побоювання, що потроєння плати за навчання утримає іноземних студентів від вступу до британських ВНЗ. Відомство чесного доступу OFFA є незалежним позавідомчим компетентним органом із розширення вступу до ВНЗ, заохочення та забезпечення справедливого доступу до університетів Великої Британії для малозабезпечених студентів. Один із способів, яким OFFA здійснює свою місію, – контролювання угод про надання доступу до університетів. Всі ВНЗ, які планують підвищити плату за навчання, повинні мати угоду доступу, схвалену Відомством чесного доступу. Якщо ВНЗ навмисне порушує свою угоду доступу, OFFA має право оштрафувати установу до £ 500,000 або відмовити в продовженні договору доступу. У такому разі установі буде дозволено брати лише базову плату за навчання.

Британський код якості вищої освіти (the Quality Code) використовують для забезпечення стандартів якості вищої освіти у Великій Британії [502]. Код розроблений і підтримується Агенцією із забезпечення якості вищої освіти (QAA) шляхом проведення консультацій із сектором вищої освіти. Окремі провайдери вищої освіти використовують код якості для забезпечення студентам можливості здобути якісну освіту. Він складається із загального введення та окремих серій [509].

В Україні вища аграрна освіта є централізованою, нею управляють Міністерство освіти і науки та Міністерство аграрної політики України. Згідно з Національною доктриною розвитку сучасної освіти, управління

галуззю вищої освіти здійснює Кабінет Міністрів України через систему органів виконавчої влади, Вищу атестаційну комісію, органи влади Автономної Республіки Крим, органи місцевого самоврядування, власників приватних ВНЗ, органів суспільного самоврядування [64].

Модель управління вітчизняною вищою аграрною освітою в нинішньому вигляді, тобто як прерогатива держави, не повністю відповідає демократичним положенням і суспільним вимогам, до яких науковці і практики зараховані:

– розширення впливу громадськості на прийняття адекватних адміністративних рішень;

– динамічне реагування на потреби суспільства;

– рекомбінацію управлінських функцій між центральними й місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоуправління. Підкреслимо недостатню ефективність проведення моніторингу якості вищої освіти й оцінювання функціонування навчальних закладів та оприлюднення їхніх результатів. Згадані проблемні питання посилюють необхідність державного втручання.

І. П. Приходько акцентує увагу на тому, що існуюча структура аграрної освіти вищої ланки дає змогу певною мірою контролювати чи моніторити якість вищої аграрної освіти. Однак механізм цього контролю є недосконалим, оскільки не забезпечує реального порівняння вищих навчальних закладів аграрного спрямування. Окрім зазначеного, наразі немає уніфікованої державної системи проведення їхнього рейтингу. Його проводять лише окремі громадські організації, що, у свою чергу, не гарантує належно об’єктивності. Отже, необхідно визначити ту оптимальну кількість критеріїв, яка зможе реально оцінити діяльність вищих аграрних навчальних закладів України [229].

Виходячи з нашого дослідження, можна стверджувати, що британські університети, на відміну від українських, мають високий ступінь автономії і є

керівними органами щодо дій з призначення співробітників, надання курсів, вибору науково-дослідної діяльності та загальної місії й етосу освітньої установи.

Враховуючи вищезазначене, стверджуємо, що британська підготовка економіста аграрного профілю має ряд відмінностей, не притаманних вітчизняній освіти, а саме:

– автономність та самостійність;

– поєднання міждисциплінарного та монодисциплінарного підходу до навчання;

– варіативність ступеневої підготовки;

– відведення більше часу на практичні заняття;

– сприяння розвитку самостійності студента значним обсягом самостійних опрацювань матеріалів та написань проектів, курсових та дисертацій;

– особливості та варіативність оцінювання;

– різноманітність методів та форм навчання.

Отже, на нашу думку, такі позитивні елементи системи підготовки економістів аграрного профілю в університетах Великої Британії варто виокремити і спробувати імплементувати в систему вищої аграрно-економічної освіти в Україні, що й розглядатимемо в наступному підрозділі.

6.4. Імплементація британського досвіду підготовки економістів аграрного профілю у вітчизняну систему освіти

Ключові зміни в соціально-економічному розвитку України, її

прагнення ввійти до міжнародного освітньо-європейського простору потребують суттєвої видозміни та модернізації змісту вищої освіти, зокрема, аграрно-економічної [163]. Нинішній рівень вищої школи в Україні не забезпечує повноцінного виконання функції провідного ресурсу підвищення соціально-економічного потенціалу держави і добробуту її громадян. Наразі престижність сучасної освіти й науки в українському суспільстві не на найвищому рівні [237]. Тому поставлено за мету реалізувати Державну національну програму "Освіта (Україна XXI століття)" (1992 р.) [233], Програми діяльності Кабінету Міністрів "Назустріч людям" (2005 р.) [241], Стратегії сталого розвитку "Україна – 2020" (2015 р.) [302], Державну концепцію реформування і розвитку аграрної освіти та науки (2011 р.) [240], Національну доктрину розвитку освіти (2002 р.) [236]т а Указу Міністерства аграрної політики і продовольства України "Про розвиток системи аграрної освіти та удосконалення підготовки кадрів для агропромислового комплексу" (2007 р.) [239], що передбачає максимальне використання як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду.

Стратегія розвитку аграрного сектору економіки на період до 2020 р. передбачає якісне покращення ефективності й конкурентоспроможності сільськогосподарських товаровиробників, зростання обсягів випуску продукції АПК і підвищення якості життя населення України [301]. Для досягнення поставлених цілей необхідно вдосконалити й модернізувати науково-освітнє забезпечення для агропромислового виробництва, а саме:

– підготувати висококваліфікованих фахівців для аграрного сектора економіки;

– удосконалити систему прогнозування потреби у кваліфікованих робітничих кадрах і фахівцях з вищою аграрно-економічною освітою;

– інтегрувати освіту, науку й виробництво в аграрному секторі економіки;

– оптимізувати мережі наукових та освітніх аграрних установ;

– зміцнити матеріально-технічну базу наукових установ;

– створити ефективну систему підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів агроекономічного профілю – “освіта протягом життя” [301].

На основі вищезазначеного варто наголосити, що цілі Стратегії розвитку аграрного сектора України на період до 2020 р. [301] та Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [237] тісно взаємопов’язані.

Тому важливу зацікавленість викликає система підготовки фахівців з економіки сільського господарства у вищих навчальних закладах Великої Британії – країни, яка є однією з лідерів світової європейської спільноти [162].

Зауважимо, що однією з особливостей розбудови європейського освітнього і наукового простору, викладених у Болонській декларації, є сприяння академічній мобільності студентів і наближення національної системи освіти до загальноєвропейської [228]. Розглядаючи виклики й загрози для людського капіталу, пов’язані з упровадженням академічної мобільності в освіту України, А. І. Мокій та І. А. Лапшина зазначають: “Необхідною для розвитку мобільності в нашій країні є побудова системи національної мобільності, яка уможливить здобути високий та якісний освітній і науковий рівні при поміркованих витратах. Обговорення різноманітних аспектів розвитку національної мобільності потрібне для

напрацювання рекомендацій щодо формулювання завдань, створення організаційно-правових механізмів та визначення джерел фінансування розвитку національної мобільності професорсько-викладацького складу та студентів в Україні, зокрема, напрацювання проектів нормативних документів із цих питань" [164, с. 14].

У примірному Положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України "академічна мобільність студента" тлумачиться як можливість для нього "переміщуватися" з одного вищого навчального закладу до іншого з метою отримання додаткових перспектив для поглиблення знань, умінь, обміну власним досвідом, накопичення кредитів і отримання доступу до різногалузевих освітніх та наукових центрів різних галузей, у тому числі й агроекономічних [228]. Також після-закінчення вищого навчального закладу завдяки поняттю академічної мобільності диплом студента мають визнавати в усьому світі, а не тільки в країні отримання.

Нами встановлено, що в Болонському процесі існують два види академічної мобільності студентів, а саме: "вертикальна" та "горизонтальна". Вертикальна мобільність передбачає повне навчання студента за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем у закордонному ВНЗ, водночас горизонтальна мобільність означає навчання там протягом обмеженого часу [228].

Змістом примірного Положення про академічну мобільність установлено, що її цілями є:

– обмін студентами між вищими навчальними закладами-партнерами;

– отримання студентом двох дипломів одночасно чи сертифіката про проходження навчання з переліком і кількістю академічних дисциплін (модулів), кредитів та інформацією про отримані навчальні результати студента;

– піднесення рівня теоретико-практичної підготовки студентів,

проведення оригінальних досліджень із використанням сучасного обладнання і технологій, опанування новітніх унікальних методів, набуття досвіду проведення науково-дослідної роботи, забезпечення інформаційного обміну;

– вивчення окремих змістових модулів;

– набуття професійного досвіду роботи у період проходження практики на зарубіжному підприємстві;

– підвищення якості освіти та підготовка майбутніх кваліфікованих спеціалістів;

– удосконалення рівня володіння іноземною мовою;

– підтримка соціально-економічних, культурних, політичних взаємовідносин і зв’язків з іншими країнами;

– посилення освітньо-наукової інтеграції, сприяння подальшим науковим дослідженням, поглиблення знань національних культур інших країн, а також поширення знань про мову, культуру, освіту й науку України [228].

– Виходячи з вищесказаного, спробуємо визначити можливості імплементації позитивного британського досвіду з підготовки економістів аграрного профілю в університетах Великої Британії у вітчизняну практику для покращення якості навчання економістів аграрного профілю в Україні та досягнення цілей, поставлених у вказаних законах і нормативних документах.

– Щодо системи вищої аграрно-економічної освіти в Україні, то вона в цілому відображає ключові підходи радянського характеру щодо підготовки майбутніх фахівців. Значний вплив Міністерства аграрної політики на визначення тем наукових досліджень обмежує творчі здібності та винахідливість науковців [439].

Отже, перспективним напрямом розвитку аграрних університетів в

Україні є забезпечення більш розширеної автономії для вищих навчальних закладів, а саме дослідницьких. Водночас акцент на автономію університетів вказує на необхідність перегляду внутрішнього університетського менеджменту. Аграрним університетам варто надати право самостійно визначати кваліфікацію свого науково-педагогічного колективу та розробляти у співпраці з роботодавцями власні навчальні плани й теми наукових досліджень [439].

Слід додати, що недоліком вітчизняної вищої аграрно-економічної освіти є той незаперечний факт, що викладачами університетів можуть бути фахівці того самого рівня, за яким вони готують студентів. Такий елемент недопустимий в університетах Великої Британії. У цьому аспекті варто врахувати позитивний досвід британських аграрних вищих навчальних закладів щодо вимог до відбору британських викладачів до ВНЗ, які повинні мати, в першу чергу, диплом доктора філософії та практичний досвід роботи на підприємствах [265].

Результати дослідження системи вищої освіти у Великій Британії переконують, що варто встановити більш суворі умови щодо відбору викладацького складу вітчизняних університетів.

Щодо британської структури професійної підготовки економістів аграрного профілю, то вона характеризується різнорівневими ступеневими програмами (базовими, звичайними та подвійними бакалаврськими та магістерськими програмами). Таке розширення освітньо-кваліфікаційних рівнів спрощує в майбутньому роботодавцям підбор працівника з потрібним рівнем професійної підготовки. Так, рівень бакалавра з відзнакою доводить його володіння науково-дослідними навичками, а відповідний додатковий рік навчання підтверджує краще оволодіння галузевою специфікою.

Слід зазначити, що для забезпечення якісної системи оцінювання

якості фахівців-економістів аграрного профілю в Україні варто використати такий позитивний елемент британського досвіду, як контроль якості вищої британської освіти, який здійснюється безпосередньо вищим навчальним закладом. Він має на увазі як внутрішній контроль знань студентів, так і зовнішній, що не є характерним для вітчизняної освітньої системи. Ці процеси тісно взаємопов'язані між собою. Спільним є те, що в університетах Великої Британії та України внутрішній контроль має досить традиційний характер, а саме проведення іспитів, заліків, контроль практичних навичок і вмінь майбутнього фахівця, написання рефератів тощо [323]. А в британській вищій аграрній освіті існує і зовнішній контроль, який характеризується проведенням іспитів за участю вищих експертів-викладачів інших ВНЗ, проведення захистів дипломних робіт студентами університетів в інших навчальних закладах [323]. Така система контролю провокує конкуренцію між університетами, що, в свою чергу, стимулює кожен ВНЗ постійно вдосконалювати якість системи підготовки фахівців агроекономічного профілю, аби бути конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг.

Також зауважимо, що система внутрішнього контролю досить добре відпрацьована й ефективно діє у британських вищих аграрних закладах для забезпечення належної оцінки як знань студентів, так і рівня університету в цілому. В університетах Великої Британії створені адміністративні ради і контролюючі організації, яким підпорядковується екзаменаційна рада, завданнями якої є розробка системи і проведення внутрішнього контролю рівня знань студентів, зокрема, і з залученням незалежних зовнішніх екзаменаторів. Щодо своєї діяльності екзаменаційна рада звітує перед адміністративною, а та, у свою чергу, перед радою опікунів навчального закладу [323].

Варто додати, що адміністративній раді підпорядковується і комітет

навчальних стандартів, до функцій якого входить розробка й узгодження з професійними асоціаціями змісту та вимог до рівня освіти. Контроль за виконанням навчальних стандартів покладено на відповідний комітет, який працює в безпосередній взаємодії з екзаменаційним комітетом.

Якщо в Англії в роботі системи оцінювання активно беруть участь зовнішні екзаменатори і установи, то в Україні контроль якості навчання покладається на адміністрацію університету, що не дає змоги об'єктивно оцінити якість освіти у ВНЗ.

На нашу думку, варто запозичити такий елемент позитивного британського досвіду, як співпраця університетів і потенційних роботодавців у справі розробки навчальних програм, забезпечення проходження студентами практики, здійснення спільних наукових проектів і профільних досліджень, що сприятиме якісній підготовці фахівців, а саме дасть можливість максимально наблизити зміст навчання до реальної діяльності фахівців-економістів аграрного профілю в Україні. Наприклад, доцільно запрошувати представників організацій для проведення "майстер-класів" на практичних або семінарських заняттях.

Ми вважаємо, що слід внести зміни до умов прийому до ВНЗ за спеціальністю "Економіка підприємства", зокрема, щодо наявності пройденого 4–6-місячного стажування з обов'язковим підтвердженням у вигляді письмової доповіді з успішним захистом на підприємстві. Така практика дасть змогу потенційному студенту зрозуміти зміст майбутньої професії економіста-аграрія й переконатись, чи справді вона відповідає його здібностям та уподобанням. А наявність можливості відкладеного вступу, яка практикується британськими університетами із метою набуття потенційними абітурієнтами практичного досвіду та відповідних професійних кваліфікацій, дасть змогу здійснювати більш усвідомлений вибір професії.

Виходячи з матеріалів дослідження, можемо стверджувати, що в університетах Великої Британії приділяють значну увагу фаховій практиці у процесі навчання, і на це відведено в рази більше часу, ніж у вітчизняних університетах. Тому доцільно збільшити години виробничої практики з 6 тижнів у бакалаврів та 3 тижнів у магістрів до безперервного академічного року, що сприятиме зосередженню студента на практичній та дослідницькій діяльності й дасть йому змогу у повному обсязі оволодіти практичними знаннями.

При вступі варто також враховувати знання англійської мови. Її рівень має відповідати міжнародним стандартам TOEFL та IELTS, що також доцільно оцінювати за допомогою незалежних зовнішніх фахівців-екзаменаторів. Відповідний рівень знань іноземної мови сприятиме подальшій соціалізації у сфері фахової діяльності, вивчення матеріалів іноземних видань, участі в наукових конференціях, стажуванні на міжнародних підприємствах в Україні та за її межами, подальшому працевлаштуванню.

На нашу думку, для досягнення однієї з поставлених цілей, а саме підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки майбутніх кваліфікованих економістів аграрного профілю, варто дещо змінити навчальні плани у вітчизняних ВНЗ. Завдяки одинадцятирічному терміну навчання у загальноосвітній школі варто скоротити блок соціально-гуманітарних дисциплін та збільшити кількість кредитів на вивчення загальної економіки та економіки аграрного бізнесу, що притаманне програмам підготовки економістів-аграріїв в університетах Великої Британії. У британських навчальних програмах взагалі не існує гуманітарного блоку дисциплін, а в Україні на це виділено майже весь перший академічний рік. На наш погляд, ступінь фахової підготовки у вітчизняних ВНЗ не на високому рівні, а кількість лекцій із спеціалізації – недостатня. Приміром,

такі фахові дисципліни, як “Державне управління”, “Екологія та економіка продокористування”, “Економіка світового сільського господарства”, “Економіка сільського господарства” тощо, в національних навчальних планах входять до переліку вибіркових дисциплін, а у британських програмах – до обов’язкових, що дає змогу достатньою мірою акцентувати увагу на профілюючих дисциплінах, а саме економічних та аграрних.

Проаналізувавши навчальні програми університетів Великої Британії, можна стверджувати, що різноманіття нормативних навчальних дисциплін значно менше у вітчизняних ВНЗ (майже в чотири рази) і має більш узагальнювальний характер, що утруднює досягнення максимальної продуктивності при оволодінні студентами професійними знаннями. Перехід вітчизняної системи навчання до Болонської повинен сприяти розширенню автономії студента, що є однією з пріоритетних ознак європейського вищого навчального закладу.

Щодо вибіркових дисциплін, то вони у національній агро-економічній освіті існують, але, приміром, на ОКР “Бакалавр” вибір таких дисциплін лишається в основному за правом університету, а не студента, унаслідок чого студенти набувають недостатніх знань щодо аналізу політичних рішень, формування цін та аналізу сектора аграрного ринку, кількісних методів та аграрного менеджменту.

Також, на нашу думку, варто вводити вибіркові дисципліни на останніх курсах навчання, а не з першого, що сприятиме свідомому вибору профілюючих предметів, а не обов’язковому. Варто залучати представників студентських організацій до складання навчальних програм для актуалізації та підвищення інтересу до дисциплін, які вивчаються.

Також слід розглянути необхідність упровадження новітніх форм та методів навчання, характерних для британських університетів, а саме: інтернет-лекцій, бізнес-семінарів, виїзних поїздок-семінарів на поля, агропідприємства, пілотних навчальних і наукових проектів, імітаційного та

віртуального моделювань, рольових та ділових ігор, ведення блогів, комп'ютерних презентацій, групових дискусій тощо.

Щодо лекцій, то замість пасивних презентацій і розповідей викладачів вони мають стимулювати студентів до запитань та дискусії, тобто бути інтерактивними. Метою лекції має бути не просто повідомлення знань, а розвиток навичок студентів щодо самостійного отримання знань. Варто також застосувати британський метод використання лекційних нотаток, запозичений у Франції. Сутність методу лекційних нотаток полягає в тому, що студенти заздалегідь ознайомлюються із стислим змістом лекції з отриманих раніше лекційних нотаток. Студенти повинні приходити на лекційні заняття вже підготовленими, а саме з лекційними нотатками, які включають три колонки. Перша колонка заповнена інформацією зі змістом лекції, він може бути стислим або розширеним. Другу колонку студенти заповнюють самостійно відповідною тематичною додатковою інформацією під час підготовки до лекції. Третя колонка заповнюється нотатками з прочитаної лекції [109]. Отже, вищезгаданий метод варто застосувати у вітчизняній методиці при підготовці економістів аграрного профілю, оскільки він дасть можливість студентам заздалегідь бути в курсі тематики лекцій та активно брати участь у процесі навчання, дискутуючи за темою та демонструючи особисті знання й зацікавленість.

Варто зауважити, що такий метод навчання, як пілотні-проекти, також заслуговує на значну увагу, і їх варто імплементувати в процес підготовки економістів аграрного профілю у вітчизняних університетах. Вони, в свою чергу, будуть корисними в подальшій професійній діяльності випускників, зокрема, спростять доступ дрібних та маргінальних фермерів до новітніх технологій, сільськогосподарської інформації з питань економічного розвитку сільської місцевості, сприятимуть підвищенню продуктивності в сільському господарстві, розширенню техно-органічних фермерських господарств.

Ведення блогів – це ще один з просунутих новітніх методів навчання в університетах Великої Британії, який майже зовсім не практикується в навчальному процесів економістів аграрного профілю у ВНЗ України. Така форма навчання сприятиме групуванню студентів різних навчальних закладів з однаковими інтересами, розкриттю реальної актуальності порушених економічних проблем та внесенню пропозицій щодо їх вирішення. Викладачі зможуть враховувати позицію студентів щодо тих чи інших дисциплін та експериментувати з підходами щодо вирішення поставлених завдань. Зазначимо, що ведення блогів дає можливість студентам на партнерських засадах брати участь в обговоренні дискусійних питань.

Відзначимо, що в університетах Великої Британії значну увагу приділяють самостійному навчання студентів-економістів аграрного профілю. Ф. Кенді вважає, що "самостійне навчання" є процесом, способом і філософією освіти, де студент здобуває знання власними зусиллями й розвиває навички критичного мислення. Воно включає свободу вибору у визначенні цілей навчання в рамках навчальної програми та з допомогою консультанта з певного факультету. Самостійне навчання покладає підвищену відповідальність на студента за визначення та досягнення цілей навчання [367]. Таке визначення повністю покладає відповідальність за навчання у вищих навчальних закладах на студентів, спираючись на викладацький склад та межі і завдання навчальних програми.

Слід підкреслити, що ключову роль у наданні допомоги студентам стати самостійними в навчанні відіграють викладачі, залучаючи їх до активної участі в процесі навчання. На нашу думку, більш широке застосування методів незалежного навчання в контексті вітчизняної освіти дасть змогу викладачам використовувати широкий спектр видів діяльності на заняттях і звертати більше уваги на викладання і навчання, ніж на організацію студентів чи їхню поведінку. Наприклад, викладач зможе працювати з конкретними групами, водночас інші групи працюватимуть

самостійно.

У британській освіті існує ряд стратегій самостійного навчання, які, на нашу думку, варто застосувати у вітчизняній вищій аграрній освіті для покращення організації навчання, а саме:

– підтримка – належить до підтримувальної структури, яка забезпечується кваліфікованими фахівцями, у цьому випадку викладачами, які допомагають студентам у їхньому навчанні. Мета такого підходу полягає в поступовій передачі відповідальності за навчання від викладача до студента, викладач відповідно та індивідуально реагує на відповіді студента, а не слідує заздалегідь визначеним параметрам співпраці;

– надання студентам можливості самостійного моніторингу. Самоконтроль залежить від двох процесів: встановлення цілей і одержання зворотного зв'язку від себе та інших. Викладачі повинні закликати студентів до самостійного контролю, допомагаючи їм використовувати внутрішній і зовнішній зворотний зв'язок, щоб дати їм зрозуміти, чи були стратегії, які вони використовували в навчанні, ефективними для досягнення мети;

– пропонування моделі поведінки. Самостійне навчання сприятиме заохоченню студентів для моделювання поведінки своїх викладачів. Наприклад, викладач може продемонструвати студентам власні методи категоризації інформації, що спростить запам'ятовування потрібної інформації;

– розвиток комунікації, що включає особливості мови, зосередженої на процесі навчанні. Це допоможе студентам стати більш обізнаними у формах засвоєння інформації, пов'язаної з навчанням, розумінням своїх власних стилів навчання та комбінування знань студентів і викладачів;

– забезпечення зворотного зв'язку щодо домашньої роботи. Це поліпшить упевненість студентів щодо коректності самостійної роботи й допоможе їм розвивати рефлективний аспект самостійного навчання.

Щодо фінансування вищих аграрних закладів, то сучасна система не

здатна підвищити успішність студентів. Згідно з положенням про розподіл студентів-бюджетників університети зобов'язані підготувати певну кількість студентів протягом суворо відведеного часу і за відповідними навчальними програмами. Отже, університети враховують те, що деякі студенти можуть не скласти випускний іспит, а це, в свою чергу, призведе до невиконання плану заздалегідь визначеної кількості випускників і стане показником неспроможності університету виконати поставлене завдання. Також негативно позначається така умова підготовки майбутніх економістів аграрного профілю і на їхньому подальшому працевлаштуванні. Більшість випускників не планують працювати у сільській місцевості і відпрацьовувати кошти, інвестовані державою в їхнє навчання за умови навчання за рахунок бюджету. Виходячи зі сказаного, не варто заздалегідь планувати чітку кількість студентів, а доцільніше розподіляти кошти за фактом кількості зарахованих студентів, а фінанси, які лишаються через брак бюджетників, використовувати для науково-дослідної діяльності університетів або для мотивації студентів-контрактників навчатися старанно, давати змогу при відмінному навчанні отримувати стипендії. Наступний факт, який скоріше за все знижує рівень підготовки фахівців, пов'язаний з існуванням студентів-контрактників. Так, існують випадки, коли студенти за контрактом уможливлюють саму наявність вищого навчального закладу, лише фінансуванням та іншими матеріалами, необхідними для його функціонування. А така діяльність спонукає викладацький склад необ'єктивно оцінювати знання студентів-контрактників, аби уникнути їх відрахування, а тим самим скоротити джерела фінансування.

Тому, на нашу думку, варто змінити критерії фінансування вищої освіти, а саме:

– скоротити кількість місць за бюджетні кошти, що сприятиме скороченню державних витрат;

– створити орган, який контролюватиме відпрацювання студентами-

бюджетниками відповідних направлень у сільській місцевості;

– дати змогу студентам-контрактникам отримувати кредити з нижчою відсотковою ставкою, а також можливістю у вільний від навчання час працювати;

– недержавні аграрні підприємства повинні підтримувати фінансово (повністю чи частково) навчання за їх замовленням майбутніх фахівців-випускників з гарантованим подальшим працевлаштуванням;

– надавати студентам на конкурсній основі гранти за особливі наукові досягнення, що зумовлюватиме розробку і реалізацію інноваційних проектів для підвищення конкурентоспроможності фахівців агроекономічного профілю в умовах функціонування європейського та світового ринків, мотивуватиме їх до навчання.

Висновки до розділу VI

1. Визначено особливості умов вступу майбутніх фахівців аграрно-економічного профілю до вищих навчальних закладів Великої Британії, а саме:

– централізована роль системи UCAS та її підрозділів у реалізації вступної кампанії в британських коледжах та університетах, можливість подання заяв і документів у режимі он-лайн;

– відсутність регламентованих термінів початку і закінчення вступу на навчання у вищій школі Великої Британії та їхня часова варіативність (від кількох місяців до одного року);

– вимоги щодо високих навчальних досягнень (переважно рівні A, A2, B, C) абітурієнтів за курс середньої школи для вступу на програми бакалаврату та, відповідно, наявність бакалаврського диплома з відзнакою в бажаючих вступати до магістратури;

– обов’язковий високий рівень володіння англійською мовою та надання відповідних сертифікатів підтвердження (для абітурієнтів з інших країн світу);

– поетапна процедура зарахування абітурієнтів на основі детального вивчення поданих в електронному режимі документів;

– проведення конкурсних вступних іспитів окремими університетами Великої Британії (Оксфорд, Кембридж, Дахем);

– наявність можливості відкладеного вступу до університетів із метою набуття потенційними абітурієнтами практичного досвіду та відповідних професійних кваліфікацій.

2. На основі компаративного аналізу професійної підготовки економістів аграрного профілю в університетах Великої Британії та України й розгляду можливостей імплементації британського досвіду підготовки економістів аграрного профілю у вітчизняну систему освіти можна сформулювати такі рекомендації:

– додати освітньо-кваліфікаційний рівень “Бакалавр” з відзнакою з додатковим роком навчання, що дасть змогу потенційним роботодавцям належним чином підбирати працівників відповідно до їхніх умінь та знань, що відповідають отриманому диплому;

– підтримувати академічну мобільність студентів, що сприятиме наближенню національної системи освіти до загальноєвропейської;

– надати більшої автономії університетам, що дозволить їм самостійно визначати кваліфікацію свого персоналу та розробляти власні програми;

– встановити більш жорсткі умови щодо відбору викладацького складу аграрних університетів;

– посилити контроль якості вищої вітчизняної аграрно-економічної освіти, що підвищить якість навчання;

– розширити співпрацю університетів і потенційних роботодавців у справі розробки навчальних програм, що надасть можливість максимально наблизити зміст навчання до реальної діяльності економістів аграрного профілю;

– внести зміни до умов прийому до ВНЗ за спеціальністю “Економіка підприємства”, а саме зробити обов’язковою наявність підтверджувального документа про проходження ознайомлювальної практики, що підвищить свідомий самостійний вибір професії;

– враховувати знання іноземної мови, що сприятимуть подальшій інтеграції майбутнього економістів аграрного профілю у світовий простір;

– збільшити години виробничої практики, що сприятиме зосередженню студента на практичній та дослідницькій діяльності й дасть змогу в повному обсязі застосовувати теоретичні знання на практиці;

– розширити кількість вибіркових дисциплін та надати студентам право самостійно їх вибирати відповідно до своїх уподобань і здібностей, що підвищить інтерес студентів до навчання;

– запровадити новітні (інтернет-лекції, бізнес-семінари, пілотні навчальні й наукові проекти, імітаційне та віртуальне моделювання, рольові й ділові ігри, ведення блогів, комп’ютерні презентації, групові дискусії, виїзні поїздки-семінари на поля, підприємства тощо) форми й методи навчання;

– надати особливу роль самостійному навчанню.

Основний зміст розділу опубліковано у працях автора [171; 174; 169].

ВИСНОВКИ

У монографії на основі аналізу стану досліджуваної проблеми встановлено, що питання профорієнтаційної роботи у середніх навчальних закладах Великої Британії у педагогічній науці під кутом зору орієнтації молоді на сільськогосподарську діяльність є недостатньо вивченим як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Думки дослідників щодо підходів до процесу здійснення профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах освіти різняться, проте з'ясовано, що основними підходами в британських середніх навчальних закладах є системний, діяльнісний, особистісно-розвивальний і компетентнісний.

Встановлено принципи проведення профорієнтаційної роботи в британських школах: урахування потреб, здібностей і вікових особливостей учнів; створення елементів новизни й урізноманітнення як у змісті, так і в формах профорієнтації; використання активного, проблемного навчання; наближення навчальної діяльності до професійної; активізація пізнавальної діяльності учнів; забезпечення широкої обізнаності зі світом професій шляхом міжпредметних зв'язків.

Розкрито особливості структури, змісту, методів і форм профорієнтаційної роботи в системі підготовки молоді до професійної сільськогосподарської діяльності в середніх навчальних закладах Великої Британії, до яких віднесено:

– *організаційні* (функціонування вузькопрофільних спеціалізованих коледжів у системі середньої та подальшої освіти; забезпечення доступу учнів до обов'язкового практичного навчання та профорієнтаційних програм; організація спільної партнерської діяльності середніх шкіл, вищих навчальних закладів, профільних державних організацій);

– *змістові* (професійно-технічне та сільськогосподарське змістове наповнення навчальних курсів у старших класах навчальних закладів середньої ланки; блочна структура різнорівневих програм професійного

спрямування; участь державних структур, представників бізнесу та підприємництва в розробці навчальних програм сільськогосподарського спрямування (“Професійно-технічна ініціатива”, “Молоде підприємництво” тощо), що сприяє реалізації професійного орієнтування учнів на відповідні професії; збільшення у навчальних планах середніх шкіл Великої Британії кількості професійно-прикладних навчальних дисциплін);

– *функціональні* (функціонування програм із профорієнтації як структурного компоненту програми особистісного, соціального розвитку й охорони здоров’я (the PSHE programme); систематичність і поетапність роботи профрадників відповідно до вікового розмежування учнів середньої школи на основі особистісно-орієнтованого, розвивального та диференційованого підходів; гнучкість у виборі навчальних дисциплін учнями старшої середньої школи; поєднання навчання і практичної роботи з метою опанування ними як теоретичного масиву наукових знань, так і отримання відповідних професійних кваліфікацій);

– *методичні* (широке застосування розвивальних технологій навчання (проблемної, проектної, ігрової) при оволодінні учнями вузькоспрямованими знаннями; особистісно-орієнтоване спрямування евристичних методів розвитку здібностей учнів, які обирають професію аграрного профілю (метод спроб і помилок; метод психологічної активізації творчості; метод мозкової атаки; метод фокальних об’єктів; методи аналогій; метод контрольних питань; алгоритм вирішення винахідницьких завдань).

Уточнено компоненти структури профорієнтаційної роботи в підготовці молоді до професійної сільськогосподарської діяльності у середніх навчальних закладах Великої Британії: інформування про професії; діагностування бажань і нахилів учнів; консультування щодо вибору професії. Визначено, що домінантними методами здійснення профорієнтаційної роботи у школах Великої Британії є такі: пояснювально-ілюстративний; імітаційно-ігровий; діагностичний.

Охарактеризовано форми й засоби державної підтримки підготовки молоді до професійної сільськогосподарської діяльності. Професійне орієнтування учнів на навчання за сільськогосподарським напрямом реалізується у Великій Британії відповідними структурами за профільними програмами, які впроваджені на державному рівні. Зокрема, однією із центральних структур є Національний центр профорієнтації в освіті (The National Centre for Guidance in Education) та Служба Зв'язків (Connexions Service).

Розкрито специфіку функціонування інституту профрадників (профконсультантів) у середніх навчальних закладах Великої Британії. Особи, які працюють профрадниками, повинні мати спеціальну освіту. Їхніми основними обов’язками є надання допомоги старшокласникам при виборі майбутньої професії і визначенні перспектив працевлаштування по закінченню школи чи подальшого навчання, надання рекомендацій щодо майбутньої професійної кар’єри, спрямування роботи на забезпечення особистісного розвитку учнів середніх навчальних закладів.

На основі порівняльного аналізу змістових і технологічних аспектів профорієнтаційної роботи з молоддю щодо її орієнтації на професійну сільськогосподарську діяльність виявлено спільні і відмінні елементи й форми цієї роботи у Великій Британії та в Україні.

До спільних рис належать елементи профільної підготовки й інформаційне забезпечення профорієнтації.

Характерними для системи профорієнтації у середніх навчальних закладах Великої Британії, на відміну від України, є: наявність профрадників; проведення діагностування індивідуальних нахилів і здібностей учнів за спеціальними методиками; вивчення британськими школярами вибіркових дисциплін практичного спрямування; щотижнева робота учнів середніх навчальних закладів Великої Британії на підприємствах.

Розроблено рекомендації щодо використання позитивного досвіду профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладів Великої Британії у навчальному процесі середніх навчальних закладів України для орієнтації учнів на сільськогосподарські професії

На регіональному рівні:

– створення профорієнтаційних агенцій, які б поєднували, за британським зразком, функції профорієнтування і працевлаштування;

– проведення зборів-семінарів керівників регіональних підприємств, господарств і фірм із питань працевлаштування учнів;

– заснування незалежних діагностичних центрів для діагностування індивідуальних особливостей особистості старшокласника (інтереси, мотиви, наміри, здібності тощо) з метою формування в нього свідомого вибору майбутньої професії;

– запровадження комплексних виїзних консультувань сільської молоді з питань професійного самовизначення та працевлаштування з участю медиків, юристів, працівників центрів зайнятості населення;

– організація допомоги у процесі професійного самовизначення учням із родин, які потребують соціального захисту.

На рівні навчального закладу:

– побудова системи профорієнтаційної роботи на основі індивідуального підходу;

– запровадження діагностування нахилів і здібностей учнів;

– використання у профорієнтаційній роботі спеціальних методик;

– запровадження вивчення предметів професійно-практичної орієнтації як факультативних;

– практичне спрямування профорієнтаційної роботи із включенням можливості формування певних навичок на базі школи;

– організація практичного навчання на базі аграрних підприємств;

– залучення до профорієнтаційної роботи в якості постійних консультантів компетентних працівників сільськогосподарських підприємств.

На основі ретроспективного аналізу встановлено такі етапи розвитку економічної освіти Великої Британії:

– початковий (XIX ст.) – запровадження викладання економічних дисциплін як невеликих навчальних курсів у вищих навчальних закладах, поява самостійних економічних факультетів;

– науково-орієнтований (кінець XIX – перша половина XX ст.) – поєднання вивчення економіки із дослідженням суспільно-економічних проблем;

– практично-орієнтований (друга половина XX ст.) – професіоналізація і спеціалізація економічної освіти, розробка професійно орієнтованих програм, поділ вищої економічної освіти на загальну економічну і профільну (спеціалізовану), у тому числі й аграрного напряму, підготовку;

– глобалізаційний (XX ст. – сьогодення) – гуманітаризація вищої економічної науки, посилення ґрунтовності економічних знань, адаптація до загальних тенденцій вищої економічної освіти у світовому масштабі.

Доведено, що глобалізаційні освітні процеси вплинули на зміст вищої економічної освіти, зумовивши у її розвитку такі основні тенденції: посилення значення наукової складової навчального процесу та багатоплановість наукових досліджень університетів, орієнтація на ґрунтовність опанування майбутніми економістами комплексом профільних теоретичних знань і формування відповідних професійних навичок; інтернаціоналізація вищої економічної освіти; професійна переорієнтація фахівців відповідно до зростаючих вимог у конкретній галузі економіки; посилення розвитку дистанційного навчання у підготовці майбутніх

економістів; рання орієнтація учнівської молоді на поетапне отримання вищої економічної освіти.

На основі аналізу організації процесу підготовки майбутніх економістів в університетах Великої Британії і загального змісту пропонованих ними бакалаврських та магістерських програм визначено такі рамково-змістові особливості вищої економічної освіти Великої Британії:

– тісна співпраця університетів і роботодавців у процесі розробки професійно орієнтованих програм, їх постійне оновлення з урахуванням передових науково-методичних досягнень і провідних технологій у визначеній сфері;

– функціонування базових освітньо-економічних урядових і інституційних програм, спрямованих на формування конкурентоспроможних фахівців у галузі вітчизняної економіки;

– популяризація у сфері економічної освіти концепції “навчання впродовж життя” із залученням до її реалізації провідних економістів країни, економічних організацій, науково-дослідних товариств, фондів, університетів, доброчинних об’єднань;

– спрямованість змісту програм підготовки економістів на підвищення якості освіти молоді для їхньої майбутньої ефективної самореалізації на ринку праці;

– реальний вплив співробітництва між університетами, бізнесовими структурами та регіональними господарськими об’єднаннями на піднесення економіки Великої Британії;

– професіоналізація університетських профільних навчальних програм з економіки шляхом часткової інтеграції до них суміжних дисциплін;

– наукова складова системи вищої економічної освіти відображається у ґрунтовних наукових дослідженнях викладачів університетів у відповідних

галузях та обов'язковому здійсненні студентами власних наукових розвідок за обраною спеціалізацією після закінчення основного терміну навчання;

– інтегративний напрям змісту бакалаврських і поглиблена спеціалізація магістерських програм, що уможливлює поєднання теоретичного матеріалу з його реалізацією у практичному середовищі, наявність навчальних програм подвійної спеціалізації з економіки (joint honours), відповідних модулів підвищеної складності, програм на отримання ступеня бакалавра у "просунутому" варіанті (honours degree), поглиблене вивчення спеціалізованих предметів (ordinary degree);

– структурування навчальних програм (курсів) за модульно-блочним принципом з включенням до кожного модуля кількох (4-5) дисциплін;

– використання новітніх освітніх технологій із застосуванням сучасних інформаційних технологій;

– гнучкість програмних компонентів, можливість самостійної корекції студентами напрямів професійної підготовки після першого року навчання;

– поступове збільшення кількості елективних модулів протягом 3-4 років професійної економічної підготовки в університетах Великої Британії як раціональна індивідуалізація процесу навчання.

Схарактеризовано організаційні особливості професійної підготовки економістів в університетах Великої Британії, зокрема: кредитно-модульна (блочна) або семестрова системи, інтеграція традиційних і новітніх (подвійних) навчальних курсів, універсальність курсів на початку і глибока спеціалізація у наступні роки вивчення економіки, гнучкість і профілізація академічних програм з економіки протягом другого і третього років, можливість комбінування спецмодулів і факультативних (елективних) навчальних курсів, поглиблене вивчення профільних дисциплін за програмами joint degree, значний обсяг дисциплін за вибором студента, тьюторство як індивідуальна форма взаємодії студента та викладача, математично-економічне змістове наповнення програм професійної

підготовки економістів, наявність комбінованих курсів економічного спрямування у єдності двох-трьох дисциплін, різні обсяги кредитних одиниць оцінювання знань студентів у різних університетах, можливість стажування за кордоном на 4-му курсі підготовки, письмові фінальні іспити як основна форма оцінювання навчальних досягнень студентів.

Визначено особливості змісту навчання економістів аграрного профілю у Великій Британії, а саме:

– реалізація професійної підготовки економістів аграрного профілю за різнорівневими ступеневими програмами (базовими, звичайними та подвійними бакалаврськими і магістерськими програмами);

– наукова складова як невід'ємний компонент навчальних і дослідницьких програм аграрно-економічного спрямування, що зумовлює виконання наукових досліджень студентами під керівництвом викладачів;

– співпраця університетів і потенційних роботодавців у справі розробки навчальних програм, забезпечення проходження студентами практики, здійснення спільних наукових проектів і профільних досліджень;

– модульно-блочна структура навчальних планів і програм підготовки фахівців аграрно-економічної галузі;

– певна варіативність обсягів кредитного наповнення програм професійної підготовки економістів аграрного профілю у Великій Британії (від 120–140 до 360);

– комплексний підхід у навчальному процесі – поєднання ґрунтовних теоретичних знань із поглибленою практичною підготовкою.

– можливість переходу на третій рік навчання за бакалаврськими програмами за умови успішного опанування базових програм;

– інтегративний характер змістового наповнення подвійних бакалаврських програм у єдності теоретичного масиву наукових знань з менеджменту, сільського господарства, аграрної економіки,

сільськогосподарської продукції та політики, промислового господарства, управління агропромисловим підприємством;

– поглиблене вивчення профільних дисциплін аграрно-економічного спрямування за програмами магістратури, розвиток необхідних навичок професійної реалізації фахівців аграрно-економічної сфери у практичному середовищі;

– чітке практичне спрямування професійно орієнтованих навчальних планів і програм, тривале (від 9 до 36 тижнів) стажування у британських і закордонних підприємствах, компаніях, фермерських господарствах, доброчинних організаціях, урядових структурах тощо.

На основі аналізу наукової літератури з проблем дослідження, матеріалів веб-сайтів відповідних британських університетів і коледжів, навчальних планів і програм професійної підготовки фахівців аграрно-економічного профілю встановлено, що наразі у середовищі вищої аграрно-економічної освіти Великої Британії застосовуються як традиційні (лекції, семінари, практичні заняття), так і новітні (інтернет-лекції, бізнес-семінари, пілотні навчальні і наукові проекти, імітаційне та віртуальне моделювання, рольові і ділові ігри, ведення блогів, комп'ютерні презентації, групові дискусії, виїзні поїздки-семінари на поля, підприємства тощо) форми та методи навчання.

Встановлено, що ціла низка організацій – економічні асоціації, урядові й доброчинні структури – надають підтримку й всебічно сприяють розвитку вищої економічної освіти і науково-педагогічної діяльності викладачів та молодих науковців Великої Британії, підтримують наукові дослідження з економіки, розширюють міжнародне співробітництво шляхом участі студентів у програмах академічного обміну та отриманню молоддю якісної вищої освіти.

З'ясовано, що посилення уваги зазначених організацій і установ до проблем вищої економічної освіти зумовлює також поширення інтегративних

тенденцій у змісті спеціалізованих університетських програм з економіки у Великій Британії.

Виконано компаративний аналіз системи підготовки майбутніх економістів аграрного профілю у Великій Британії та Україні, на основі якого сформулювано рекомендації щодо імплементації британського досвіду підготовки економістів аграрного профілю у вітчизняну систему освіти на таких рівнях:

державному:

– додати освітньо-кваліфікаційний рівень “Бакалавр” з відзнакою з додатковим роком навчання, що надасть змогу потенційним роботодавцям належним чином підбирати працівників відповідно до їхніх вмінь та знань, що відповідають отриманому диплому;

– надати більшої автономії університетам, що дозволить їм самостійно визначати кваліфікацію свого персоналу і розробляти власні програми;

– посилити контроль якості вищої вітчизняної аграрно-економічної освіти, що підвищить якість навчання;

– внести зміни до умов прийому до ВНЗ ОКР “Магістр” за спеціальністю 8.03050401 “Економіка підприємства”, а саме запровадити ознайомлювальну практику, що підвищить свідомий самостійний вибір цієї професії;

– збільшити кількість годин на виробничу практику, що сприятиме зосередженню студента на практичній та дослідницькій діяльності і дасть змогу у повному обсязі застосовувати теоретичні знання на практиці;

університетському:

– підтримувати академічну мобільність студентів, що сприятиме наближенню національної системи освіти до загальноєвропейської;

– встановити більш високі вимоги до кваліфікації викладацького складу аграрних університетів;

– розширити співпрацю університетів і потенційних роботодавців у справі розробки навчальних програм, що надасть можливість максимально наблизити зміст навчання до реальної діяльності економістів аграрного профілю;

– враховувати знання іноземної мови, що сприятиме подальшій інтеграції майбутнього економіста-аграрія у світовий простір;

– розширити кількість вибіркових дисциплін та надати студентам право самостійно їх вибирати відповідно до уподобань та здібностей, що підвищить інтерес студентів до навчання;

– запровадити новітні (інтернет-лекції, бізнес-семінари, пілотні навчальні і наукові проекти, імітаційне та віртуальне моделювання, рольові та ділові ігри, ведення блогів, комп'ютерні презентації, групові дискусії, виїзні поїздки-семінари на поля, підприємства тощо) форми та методи навчання.

Проведене дослідження не вичерпує всієї проблеми професійної підготовки економістів аграрного профілю. Подальшого дослідження потребують такі аспекти, як: особливості організації практик і стажувань майбутніх економістів, зміст і диференціація наукових досліджень за магістерськими програмами, профорієнтаційна робота з учнями середніх шкіл з метою мотивації їх до вступу на економічні спеціальності аграрного профілю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закатнов Д. О. Технології активізації професійного самовизначення старшокласників / Д. О. Закатнов // Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. – 2001. – №6. – С. 39 – 104.
2. Закатнов Д. О., Ростити власних підприємців Д. О. Закатнов, М. П. Тименко //Рідна школа. – 1993. – №9. – С. 20 – 22.
3. Абашкіна Н. В. Рушійні сили розвитку вищої професійної освіти в зарубіжних країнах / Н. В. Абашкіна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць : у 2 ч. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ ; Вінниця : Вінниця, 2002. – Вип. 2. – Ч. 1. – С. 26–30.
4. Аграрний сектор України. Аграрна освіта і наука [Електронний ресурс]. – Режим доступу: agroua.net/economics/documents.
5. Акканина Н. В. Основные концепции сельскохозяйственного консультирования : учеб. пособ. / Н. В. Акканина. – Москва : ЦОК ИКС АПК, 2004. – 84 с.
6. Акканина Н. В. Оценка потребностей сельскохозяйственных товаропроизводителей в информационно-консультационных услугах / Н. В. Акканина // Экономика сельскохозяйственных и перерабатывающих предприятий. – 2007. – № 8. – С. 39–41.
7. Алексюк А. М. Методи навчання і методи учіння [Текст] / А. М. Алексюк. – К. : Знання УРСР, 1980. – 48 с. – (Товариство "Знання" Української РСР. Сер. 7, Педагогічна ; № 5). – Бібліогр.: с. 48.
8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 520 с.
9. Амеліна С. М. Підготовка майбутніх аграріїв до професійного

спілкування / С. М. Амеліна // Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. – 2009. – Вип. 143. – С. 45–52.

10. Арефьев И. П. Профориентация: ученик, учитель, вуз / И. П. Арефьев // Педагогика. – 1995. – №3. – С. 65 – 68.
11. Асоціація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.-org/wiki/Асоціація.
12. Аспирантура (дневное и заочное отделение, соискательство). Международный институт менеджмента ЛИНК [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ou-link.ru.
13. Байметов В. О. Диалог в профессиональном самоопределении (в контексте психологического консультирования по выбору профессии): автореф дис. ... канд. психол. н.: 19. 00. 03 / МГУ им. М.В. Ломоносова. / В. О. Байметов – М., 1990. – 19 с.
14. Балаев А. А. Активные методы обучения. / А. А. Балаев – М.: Профиздат, 1986. – 96 с.

15. Балацька Н. І. «Професійна орієнтація учнів у сучасних середніх школах Англії» – автореферат канд. пед. наук. / Н. І. Балацька – Київ, 2004. – 15 с.
16. Балацька Н. І. Організація професійно орієнтаційної роботи в сучасних середніх школах Великої Британії // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць / Н. І. Балацька – К.: КНЛУ, 2002. – № 19. – С. 110 – 113.
17. Балацька Н. І. Особливості та основні моделі реалізації професійно орієнтованої системи в школах Англії. / Н. І. Балацька // Початкова школа. – 2006р. – № 8. – С.71 – 72.
18. Балацька Н. І. Професійна орієнтація в різних типах шкіл Великої Британії // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах:Збірник наукових праць / Н .І. Балацька – К.: НАУ,2003.–

Вип.5.– С. 25 – 33.

19. Балацька Н. І. Професійна орієнтація учнів у сучасних середніх школах Англії – дис. канд. пед. н.: 13. 00. 01 / Н. І. Балацька – Київ, 2004. – 206 с.
20. Балацька Н. І. Роль керівника з вибору професій у навчальному процесі сучасних середніх шкіл Великої Британії // Теоретичні питання культури, та виховання: Збірник наукових праць / Н. І. Балацька – К.: КНЛУ, 2002. – № 21. – С. 146 – 150.
21. Балацька Н. І. Становлення, історична періодизація та методологічні засади професійної орієнтації англійських шкіл / Н. І. Балацька // Наука і сучасність: Збірник наукових праць – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Т. XLI. – С. 27 – 40.
22. Барретт, Д. Выбор профессии: тесты способностей : тесты / Д. Барретт. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 221 с.
23. Бас Г. Г. Профорієнтаційна робота в сільській школі / Г. Г. Бас. – К.: Рад. школа, 1978. − 222 с.
24. Берукштене Ф. В. Влияние социально-педагогических факторов на развитие познавательной самостоятельности как черты личности старшекласника и студента: дис. ... канд. пед.н.: 13.00.01 / Ф. В. Берукштене – Вильнюс, 1980. – 213 с.
25. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С. 5 – 15.
26. Бех І. Д. Образ “Я” як мета формування і розвитку особистості. / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 30 – 41.
27. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації (Розуміння, визнання, прийняття вихованця) / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2000. – №1. – С. 10 – 14.
28. Бех І. Д. Праця – головний вихователь школярів: Психологічний

аспект трудового виховання молодших школярів. / І. Д. Бех – К.: “Знання” УССР, 1983. – 32 с. – (Серія 7 Педагогічна; №9).

29. Бех І. Д., Тименко М. П. Професійна спрямованість змісту навчально-трудової діяльності школярів / І. Д. Бех, М. П. Тименко // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. № 5. – 1999. – С. 15 – 21.

30. Библиотека управляющего персоналом: мировой опыт. Профессиональная ориентация, подготовка и оценка персонала: Обзорная информация / Сост. В. И. Яровой; [Под ред. Г. В. Щёкина.] – К.: МАУП, 1995.

31. Бідюк Н. М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. М. Бідюк. – Тернопіль, 2000. – 21 с.

32. Білан Л. Л. Методика викладання у вищій аграрній школі : навч. посіб. / Л. Л. Білан. – Ніжин : ПП Лисенко, 2010. – 299 с.

33. Білан С. О. Аграрна освіта в Україні: історичний аспект (90-ті роки XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. … канд. іст. наук : 07.00.01 / С. О. Білан. – Київ, 2005. – 20 с.

34. Бобров В. Я. Сучасні зарубіжні тенденції розвитку економічної освіти / В. Я. Бобров // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ, 1999. – С. 107–146.

35. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський; Нац.техн. ун-т України "Київ.політехн.ін-т" / В. С. Журавський, М. З. Згуровський – К.: Політехніка, 2003. – 200с.

36. Бутинець Ю. Ф. Економічна сутність капіталу: історичний вимір / Ю. Ф. Бутинець // Житомирський державний технологічний університет. Економічні науки. – 2010. – № 1 (51). – С. 38–41.

37. Валитов М. С. Профориентационные игры как средство активизации психологической готовности оптантов к выбору профессии: Автореф. дис. ... канд. психол. н.: 19. 00. 03 / МГУ им. М. Ломоносова / М. С. Валитов – М., 1989. – 23 с.
38. Валитов М. С. Особенности профессиональной консультации подростков // Вопросы психологии. – 1984. – №6. – С. 27 – 31.
39. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки. / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець – Ніжин: Ред.-вид. відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
40. Василюк А. Сучасні освітні системи: Навч. посіб. / А. Василюк, Р. Пахоцінський, Н. Яковець – Ніжин: Ред. – вид. відділ НДПУ, 2002. – 139 с.
41. Вачевський. М. В. Молодь і ринок. – №1. – 2002. – С. 72 – 75.
42. Вербило О. Ф. Теоретико-методологічні засади підвищення ефективності навчання економістів : монографія / О. Ф. Вербило ; Кабінет міністрів України ; Нац. аграр. ун-т. – Київ : НАУ, 2007. – 260 с.

43. Верзілін Н. М. Сутність та класифікація основних методів навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: refs.uaclub.net.ua – Назва з екрану.
44. Вершинин С. Н. Роль самооценки личности в собственном выборе профессии / С. Н. Вершинин // Школа и производство. – 1988. – №4. – С. 17.
45. Вечорко Г. Ф. Связь обучения в УПК с основами наук как условие формирования профессиональных интересов и склонностей школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13. 00. 01 / Минский гос. пед. ин-т им. М. Горького / Г. Ф. Вечорко. – Минск, 1991. – 20 с.
46. Взаимодействие школы, семьи и общественности в подготовке школьников к выбору профессии: Сб. науч. тр. / [Под ред. С. Н. Чистяковой.] – М.: АПН СССР, 1989. – 82 с.
47. Визначення екскурсійної методики [Електронний ресурс] – Режим доступу: myrefs.org.ua http://ua-referat.com/ – Назва з екрану.

48. Вільш І. Структура, зміст і функції сталих індивідуальних якостей учня у процесі допрофесійного навчання і виховання: автор. дис. ... д. пед. н.: 13. 00. 04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України / І. Вільш – К., 1997. – 53 с.
49. Вітковська О. І. Професійне самовизначення як життєва проблема особистості / О. І. Вітковська // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 171 – 179.
50. Вітковська О. І. Профконсультаційна бесіда як форма здійснення психологічної допомоги особистості у виборі професії. / О. І. Вітковська // Педагогіка і психологія. – 2001. – №2. – С. 109 – 120.
51. Войтасік Б. Освітньо – професійна орієнтація і консультація як процеси, що підтримують циложиттєвий професійний розвиток людини. / Б. Войтасік // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2001. – №3. – С. 303 – 319.
52. Войтко Андрій. Педагогічна підтримка допрофільної підготовки учнів 8-9 класів / А. Войтко // Трудова підготовка. – № 7 – 8, 2011.
53. Воскресенская Н. М. Общеобразовательная школа Англии // Струкгура в учебно-воспитательном процесе в 12-летней общеобразовательной школе западноевропейских стран. / Воскресенская Н.М.; [Под ред. З. А. Мальковой] – [Институт теории педагогики и образования РАО], 2001. – С. 8 – 33.
54. Вощевська О.В. Професійна підготовка інженерів-аграрників в системі вищої освіти США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.В. Вощевська. –Тернопіль, 2008 – 26 с.
55. Вощевська О. В. Професійна підготовка інженерів-аграрників в системі вищої освіти США : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Вощевська. – Тернопіль, 2008. – 26 с.
56. Вульфсон Б. Л. Западноевропейское образовательное пространство

XXI века. Прогностические модели / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 1994. – № 2. – С. 103 – 112.

57. Вульфсон Б. Л. Интеграционные процессы в развитии образования на Западе // Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. / Б. Л. Вульфсон – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1995. – С. 24 – 37.

58. Вульфсон Б. Л. Проблемы «европейского» воспитания / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – №2 – С.35 – 38.

59. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. / Б. Л. Вульфсон – М.: УРАО, 1999. – С. 60.

60. Вульфсон Б. Л. Стратегия розвития образования на Западе на пороге XXI века. / Б. Л. Вульфсон – М.: УРАО, 1999. – 208 с.

61. Высшее образование. Вузы Британии. Университеты Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: london.kiev.ua.

62. Глоссарий по европейской интеграции: термины договоров и соглашений Европейского Союза. – М.: "Интердиалект", 1998. – 358с.

63. Гончаренко О. У. Проблеми індивідуалізації процесу навчання / О. У. Гончаренко, В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1995. – №I. – С. 63 – 72.

64. Гончаров С. М. Вища освіта України і Болонський процес / С. М. Гончаров, В. С. Мошинський : навч.-метод. посіб. / С. М. Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2005. – 142 с.

65. Гриншпун С. С. Педагогіка. / С. С. Гриншпун – 2005. – №7. – С. 100 – 105.

66. Гриншпун С. С. Профессиональная консультации в школе // Сов. педагогика. – 1987. – №10. – С. 46 – 49.

67. Гриншпун С. С. Профконсультация в 20 – 30-х гг.: свет и тени // Педагогика. – 1994. – №5. – С. 77 – 80.

68. Гриншпун С. С. Развитие самостоятельности учащихся при

подготовке к выбору профессии / С. С. Гриншпун // Школа и производство. – 1995. – №6. – С. 89 – 96.

69. Гриншпун С. С. Организация профориентации школьников в Великобритании / С. С. Гриншпун // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 100–105.

70. Гулевич Л. А. Педагогические условия организации консультирования в системе предпрофессиональной подготовки учащихся – автореф. дис. канд. пед. наук. / Л. А. Гулевич. – Ижевск, 2007. – 176 с.

71. Дармодехин С. В. Службы учебной и профессиональной ориентации учащихся в развитых странах: состояние и проблемы / С. В. Дармодехин // Школа и производство. – 1994. – №4. – С. 13 – 17.

72. Двояшкина К. Н. Подготовка специалистов для сельского хозяйства в английском колледже : дис. ... канд. пед. наук / К. Н. Двояшкина. – Казань, 2003. – 197 с., с. 87.

73. Двояшкина К. Н. Подготовка специалистов для сельского хозяйства в английском колледже : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / К. Н. Двояшкина ; Ин-т средн. проф. образования РАО. – Казань, 2003. – 18 с.

74. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище // Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. / Ж. Делор и др. – Москва – Paris: UNESCO, 1997. – 297 с.

75. Демченко О. Економічні передумови розвитку освіти в історичній ретроспективі [Електронний ресурс] / О. Демченко // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ, 2011. – № 84. – С. 3–4. – Режим доступу: http://chnpu.edu.ua/lib/_envoy/_pages/archive/2011/84/Demchen.pdf.

76. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире. / А. Н. Джуринский – М.: ВЛАДОС, 1999. – 200 с.

77. Диин Д. Англия // Педагогика народов мира: История и современность

/ К. И. Салимова, автор международного проекта при участии Н. Додде / Д. Диин – М.: Педагогическое общество России. – 2000. – С. 71–104.

78. Довідник професій / Упорядники Д.О. Закатнов, Н. В. Жемера, М. П. Тименко. – К.: Українська книга. – 1999. – 321 с.

79. Дубчак Володимир. Вивчення бджільництва у загальноосвітніх школах. / В. Дубчак // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2008. – № 2.

80. Духовнева А. В. История зарубежной педагогики и философия образования. / А. В. Духовнева, Л. Д. Столяренко – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – С. 184 – 196.

81. Д'юї Дж. Демократія і освіта / [Пер. з англ. Г. Босак, М. Олійник, Г. Пехник.] / Д'юї Дж. – Львів: Літопис, 2003. – 294 с.

82. Дяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. / М. И. Дяченко, А. А. Кандыбович – Минск.: БГУ, 1976. – 174 с.

83. Европейский Союз на рубеже веков / [Гл. ред. Пархалина Т.Г. – М.]: [РАН ИНИОН], 2000. – 296с.

84. Економічна освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Економічна_освіта#.

85. Елкина А. С. Интернационализация деятельности вузов как тенденция развития систем высшего образования : дис. … канд. экон. наук : 08.00.01 / А. С. Елкина. – Волгоград, 2010. – 201 с.

86. Еппл М. В. Культурна політика і освіта / [Пер. з англ. В. Василюка.]. / М. В. Еппл – Київ: Веселка, 2002. – 158 с.

87. Євдокимова Г .О. Вибір професії – вибір способу життя / Г. О. Євдокимова // Рідна школа. – 1999. – №10. – С. 53 – 54.

88. Євдокимова Г. О. Первинна оцінка ефективності профорієнтації // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти. / Г. О. Євдокимова – К., 1994. – С. 141 – 143.

89. Жемера Н. В. Сутність та особливості процесу професійного самовизначення учнів старших класів / Н. В. Жемера // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 4. – С. 26 – 30.
90. Журавська Н. С. Підготовка викладачів-аграрників у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу (Франція, Німеччина, Бельгія, Італія, Люксембург, Нідерланди і Великобританія) : [монографія] / Н. С. Журавська. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2009. – 345 с.
91. Журавська Н. С. Підготовка викладачів-аграрників у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу (Франція, Німеччина, Бельгія, Італія, Люксембург, Нідерланди і Великобританія) : монографія / Н. С. Журавська. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2009. – 345 с.
92. Закатнов Д. А. Психолого-педагогические основы профессионального самоопределения школьников // Наукові записки Ніженського державного педагогічного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки №2. / Д. А. Закатнов – Ніжин. – 2001. – С.26 – 31.
93. Захаров Н. Н. Професиональная ориентация школьников. Учеб. пособие для студентов. / Н. Н. Захаров. – М.: Просвещение, 1988. – 272 с.
94. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников. / Н. Н. Захаров, В. Д. Симоненко – М.: Просвещение, 1989. – 192 с. / Б-ка учителя труда.
95. Звєряков М. Особливості формування магістерських програм наукового і професійного спрямування з урахуванням вимог бізнес-середовища / М. Звєряков, А. Ковальов, Т. Кублікова // Вища школа. – 2011. – № 4. – С. 23–33.
96. Згуровський М. Болонський процес: шляхом європейської інтеграції / М. Згуровський // Дзеркало тижня. – 2003. – № 40 (18 жовтня). – С. 17.

97. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования в ФРГ / Э. Ф. Зеер // Педагогика. – 1993. – №4. – С. I06 – II2.
98. Зимняя И. А. Педагогическая психология [Электронный ресурс] / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с. – Режим доступа: www.pedlib.ru/Books/2/0309/2_0309-69/shtml.
99. Зінченко В. П. Теорія і практика розбудови системи професійної орієнтації в сучасних умовах / В. П. Зінченко, М. С. Янцур // Оновлення змісту і методів психології освіти та професійної орієнтації. – Вип.4, 1998. – С.4 – 15.
100. Змеев О. И. О деятельности служб информации и ориентации в сфере образования / О. И. Змеев //Педагогика. – 1995. – №6. – С. 113 – 117.
101. Ильюк М. Й. Профконсультационные методы изучения школьника: Метод. реком. / М. Й. Ильюк – К.: НИИ педагогики Украины, 1989. – 85 с.
102. Ильюк М. Й. Развитие теории и практики профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ Украинской ССР / 1960 – 1984гг./: дис. ... канд. пед. н.: 13. 00. 01 / НИИ педагогики УССР. / М. Й. Ильюк – К.: 1985. – 198 с.
103. Информационно-поисковая система «Профессиография»: метод. реком. / [Под общ. ред. проф. Е. А. Климова.] – Л., 1972. – 304 с.
104. Іванченко Є. А. Професійна мобільність майбутніх фахівців : навч.-метод. посіб. / Є. А. Іванченко. – Одеса : СМИЛ, 2004. – 120 с.
105. Інноваційні підходи у проведені профорієнтаційної роботи у середніх навчальних закладах України / О.Г. Пономаренко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, Психологія. Філософія». – 2014. – Вип. 199. – Ч. 1. – С. 291 – 297.
106. Іщук Н. Ю. До питання про формування навичок професійного

спілкування студентів вищих економічних навчальних закладів / Н. Ю. Іщук // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2004. – Вип. 3 (7). – С. 289–296.

107. Каланов А. Н. Проблемные методы обучения : реферат / А. Н. Каланов ; М-во образования Российской Федерации, Рос. эконом. акад. им. Г. В. Плеханова. Кафедра психологии и педагогики. – Москва, 2003. – 29 с.

108. Канівець О. М. Особливості різнорівневої підготовки фахівців у Великої Британії / О. М. Канівець, с. 2

109. Канівець О. М. Професійна підготовка лікаря ветеринарної медицини у Великій Британії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Олександр Миколайович Канівець. – Київ, 2012. – 200 арк.

110. Катерина Островська, Велика Британія: професійні навички тут важать більше, аніж диплом. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: prof.osvita.org.ua – Назва з екрану.

111. Кейнс Дж. М. Общая теория занятости процента и денег / Дж. М. Кейнс. – Москва : Гелиос АРВ, 2002. – 352 с.

112. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие. / Е. А. Климов – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224с.

113. Климов Е. А. Правильный выбор профессии и методика профессиональной консультации // Памятка профконсультанту. / Е. А. Климов – Л., 1969. – С. 113 – 118.

114. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов – М.: Знание, 1983. – 95 с. / Новое в жизни, науке, технике: «Педагогика и психология» вып 2.

115. Книга А. С. Британские образовательные технологии в экономической подготовке специалистов XXI века [Электронный ресурс] /

А. С. Книга // Ползуновский альманах : сб. науч. работ / редкол.: В. В. Евстигнеев (глав. ред.) и др. ; Алтай. гос. тех. ун-т им. И. И. Ползунова. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 1998. – № 4 (8). – Режим доступа: http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pa2000_4/pages/35/Pap35.html.

116. Кнодель Л. Современная образовательная система в Великобритании / Л. Кнодель // Наук. зап. Терноп. гос. пед. ун-та им. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2004. – Вип. 5. – С. 200–205.

117. Кондратьева Л. Л. Профессиональная консультация в системе профориентации // Профессиональная ориентация молодежи / [Науч. ред. К.К. Платонов.] / Л. Л. Кондратьева – М: Высш. шк., 1978. – С. 121 – 126.

118. Концепція державної системи професійної орієнтації населення. Схвалена Постановою Кабінету Міністрів України від 27 січня 1994 року. – № 48 // Людина і праця. – 1994. – №4. – С. 22 – 29.

119. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К.: Педагогічна преса, – 2003. № 24, грудень. – С. 3 – 16.

120. Корнєв Р. С. Підготовка майбутніх економістів аграрного профілю до професійної інформаційної діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Руслан Степанович Корнєв ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 20 с.

121. Корсак К. Про національні і світові “стандарти” середньої освіти / К. Корсак // Рідна школа. – 1999. – № 4. – С. 20 – 23.

122. Корсак К. В. Великобританія: система освіти і підготовки наукових кадрів / К. В. Корсак // Науковий світ. – 1999. – № 4. – С. 8–11.

123. Костенко Н. І. Профільна орієнтація у контексті базової професійної підготовки школярів Великої Британії / Н. І. Костенко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського / М. В. Вачевський. – Вінниця, 2009. – С.255 – 258

124. Кострица Н. М. Система культурологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі : монографія / Н. М. Кострица. – Ніжин : ПП. Лисенко М. М., 2012. – С. 276–277.

125. Кравченко І. Ф. Професійне самовизначення старших підлітків у сфері обслуговування засобами професіографії: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / І. Ф. Кравченко – Херсон, 1999. – 225 с.

126. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації: Факти, роздуми, перспективи. / В. Г. Кремень – К.: Грамота, 2003. – 216 с.

127. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению / Под ред. С. Н. Чистяковой, А. Я. Журкиной. – М.: Филология, 1997. – 80 с.

128. Крягдже С. П. Психология формирования профессиональных интересов. / С. П. Крягдже – Вильнюс, 1981. – 236 с.

129. Кувилко Л. М. Воспитание у младших школьников самостоятельности как черты личности: дис. ... канд. пед. н.: 13. 00. 01 /ТГУ. / Л. М. Кувилко – Тбилиси, 1978. – 193 с.

130. Кулаковський Т. Ю. Профорієнтація та її вплив на якість робочої сили / Т. Ю. Кулаковський // Вісн. Житомир. держ. технолог. ун-ту. – 2011. – № 1. – С. 230–233.

131. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. / Ю. Н. Кулюткин – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

132. Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений. / Ю. Н. Кулюткин – М.: Педагогика, 1970. – 232 с.

133. Кучер А. В. Шляхи підготовки майбутніх фахівців-аграріїв до

професійного спілкування / А. В. Кучер // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2011. – № 10 (221). – Ч. 1. – С. 79–84.

134. Кучер З. Форми самостійної роботи студентів за кредитно-модульної системи навчання / Зоя Кучер // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2007. – № 5–6. – С. 52–54.

135. Кьостер У. Основи аналізу аграрного ринку / У. Кьостер ; наук. ред. пер. О. Нів'євський. – Київ : АДЕФ-Україна, 2012. – 486 с.

136. Лапчинская В. П. Средняя общеобразовательная школа современной Англии: Вопросы теории и практики обучения. / В. П. Лапчинская – М.: Педагогика, 1977. – 216 с.

137. Левківський М. В. Трудова сформованість старшокласників / М. В. Левківський // Рідна школа. – 1995. – №12. – С. 26 – 28.

138. Левківський М. В. Формування відповідального ставлення до праці в учнів загальноосвітньої школи (історико-теоретичний аспект): Дис. докт. пед. наук: 13.00.01 / Український держ. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. / М. В. Левківський – К., 1994. – 346 с.

139. Левочко М. Т. Професійна підготовка майбутніх фахівців економічної галузі: теорія, методика, організація : монографія / М. Т. Левочко ; Держ. акад. статистики, обліку та аудиту. – Київ : Інформ.-аналіт. агентство, 2009. – 495 с.

140. Левчук О. В. Інтеграція підготовки економістів-аграріїв за допомогою нових технологій навчання / О. В. Левчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця : Вінниця, 2006. – Вип. 10. – С. 366–371.

141. Лодига О. Ігри з прийняття рішень як активний метод навчання професійних консультантів / О. Лодига // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2001. – №3. – С. 337.

142. Лысова Е. Б. Проблемы педагогического воспитания в капиталистических странах (США, Англия, Франция, ФРГ): Сб. науч. тр. / Е. Б. Лысова – М., 1975. – 77 с.

143. Лысова Е. Б. Современная общеобразовательная школа Франции Структура и учебно-воспитательный процесс в 12-летней общеобразовательной школе западноевропейских стран. / [Под ред. З. А. Мальковой] / Е. Б. Лысова – М: [Институт теории педагогики и образования РАО], 2001. – С. 34 – 61.

144. Люлька В. С. Психолого-педагогічні дослідження проблеми формування професійної спрямованості учнів 8 − 9 класів / В. С. Люлька // Вісн. Черніг. держ. пед. ун -ту. Сер.: Пед. науки / Черніг. держ. пед. ун т ім. Т. Г. Шевченка. − Чернігів, 2004. − Вип. 22. − С. 71−73. − Бібліогр.: 7 назв.

145. Магистратура в Великобритании – личный опыт обучения в Imperial College London. Магистратура за рубежом [Электронный ресурс] // Магистратура за рубежом. – Режим доступа: http://www.ninasolomatina.com./ reference-letter-guide.

146. Малькова З. А. Структура и учебно-воспитательный процесс в 12-летней общеобразовательной школе западноевропейских стран. / [Под ред. З. А. Мальковой] – М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 2001. – С. 7.

147. Манько В. М. Ступенева підготовка інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва : монографія / В. М. Манько, В. В. Іщенко. – Київ : Наук.-метод. центр аграр. освіти, 2005. – 506 с.

148. Марія Федина. Особливості основних форм і методів навчання у вищій школі Великої Британії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua – Назва з екрану.

149. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: Монографія. / О. В. Матвієнко – К.: Ленвіт, 2005. – 381 с.

150. Матвієнко О. В. Структура обов'язкової освіти в Євросоюзі: стратегії реформування в Об'єднаному Королівстві / О. В. Матвієнко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Вип. ІІІ. – 2003. – С. 249 – 254.

151. Матяш Н. Ю. Профорієнтаційні можливості рольової гри на уроках біології / Надія Матяш, Світлана Сябро // Рід. школа. − 2006. − № 11. − С. 18 − 22 : табл. − Бібліогр.: 10 назв.

152. Мау В. Бизнес-образование рубежа веков: вызовы времени и тенденции развития / В. Мау, А. Сеферян // Вопросы экономики. – 2007. – № 10. – С. 75–89.

153. Мачуський В. В. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності в позашкільних закладах: автор. дис. ... канд.. пед. н.: 13. 00. 07. / Інститут проблем виховання АПН України. / В. В. Мачуський – К., 2001. – 16 с.

154. Мельник О. В. Використання імітаційних ігор у процесі групової профконсультації // Тези допов. і пов. міжвуз. наук.-практ. конференції: Соціально-психологічні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя. / О. В. Мельник – К.: КДПІ, 1992. – С. 319 – 321.

155. Мельник О. В. Диференціація змісту профконсультаційної роботи з школярами в процесі профільного трудового навчання / О. В. Мельник // Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка – 2001. – №3. – С. 68 – 72.

156. Мельник О. В. Ділові ігри як засіб активізації професійного самовизначення старшокласників. / О. В. Мельник //

Профорієнтаційна робота із школярами: Методичний посібник / [За ред. М. П. Тименка.]– Рівне, 1992. – С. 83 – 97.

157. Мельник О. В. Зміст, форми та методи профконсультаційної роботи зі старшокласниками в процесі профільного навчання. / О. В. Мельник – К., 2008. – 54 с., с.26

158. Мельник О. В. Підготовка старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії в умовах МНВК / О. В. Мельник // Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді: Монографія. – К.: Інститут педагогіки АПН України, 1996. – С. 137 – 150.

159. Мельник О.В. Основи вибору професії: Експериментальна програма та збірник практичних завдань. / О. В. Мельник, В. П. Романчук – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2001. – 98 с.

160. Мельник О.В. Особливості організації та проведення профконсультаційної роботи із старшокласниками (історичний аспект) / О. В. Мельник // Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка. – 2001. – №7. – С. 63 – 67.

161. Мельник О.В. Профінформаційна робота з учнями / О. В. Мельник // Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді: Методичний посібник / [За ред. М.П. Тименка.] – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2001. С. 114 – 128.

162. Мировая экономика, МЭО [Электронный ресурс] // Библиофонд : электрон. б-ка. – Режим доступа: http://www.bibliofond.ru.

163. Мовчан Л. В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти / Л. В. Мовчан // Development of modern science and technics : матер. VI Міжнар. наук.-практ. конф., 1–3 листоп. 2012 р. : зб. тез доп. – Донецьк, 2012. – Вип. 6. – С. 37–38.

164. Мокій А. І. Академічна мобільність: виклики і загрози для

людського капіталу України / А. І. Мокій, І. А. Лапшина // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Серія: Міжнародні відносини. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2009. – № 11. – С. 14–17.

165. Моргун В. Ф. Проблема периодизации развития личности в психологи. / В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева – М.: МГУ, 1981, – 84 с.

166. Навчальний план підготовки фахівців 2013 року вступу ОКР "Бакалавр" за спеціальністю "Економіка підприємства" // Каталог навчальних планів і програм підготовки бакалаврів / під заг. ред.: Д. Мельничука та ін. ; НУБіП України. – Київ, 2013. – С. 252–261.

167. Навчальний план підготовки фахівців 2013 року вступу ОКР "Магістр" за спеціальністю "Економіка підприємства" // Каталог навчальних планів і програм підготовки магістрів / під заг. ред.: Д. Мельничука та ін. ; НУБіП України. – Київ, 2013. – С. 367–377.

168. Навчальний план підготовки фахівців 2013 року вступу ОКР "Спеціаліст" за спеціальністю "Економіка підприємства" // Каталог навчальних планів і програм підготовки спеціалістів / під заг. ред. Д. Мельничука та ін ; НУБіП України. – Київ, 2013. – С. 152–155.

169. Найдьонова А. В. Аналіз підходів до неперервної економічної освіти в Україні / А. В. Найдьонова // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / КВНЗ "Херсон. акад. неперерв. освіти". – Херсон, 2013. – Вип. 18. – С. 154–159.

170. Найдьонова А. В. Загальна характеристика розвитку економічної освіти у Великобританії / А. В. Найдьонова // Гуманіт. вісн. ДВНЗ "Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди" : тем. вип. – Київ, 2013. – Вип. 29. – Т. 1: Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання: дод. 1. – С. 484–489.

171. Найдьонова А. В. Зміст економічної освіти та основні принципи її розвитку в Україні / А. В. Найдьонова // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / КВНЗ «Херсон. акад. неперерв. освіти». – Херсон, 2012. –

Вип. 14. – С. 185–190.

172. Найдьонова А. В. Недержавна підтримка підготовки економістів аграрного профілю у Великій Британії / А. В. Найдьонова // VEDA Technology: Krok do Budoucnosti : міжнар. наук. інтернет-конф., 27 лют.–5 бер. 2014 р. – Praga : Education and Science, 2014. – Dil. 15. – С. 79–82.

173. Найдьонова А. В. Особливості змісту навчання економістів аграрного профілю ОКР "Бакалавр" у вищій школі Великої Британії / А. В. Найдьонова // Теорія та методика професійної освіти : наук. читання ім. проф. Віктора Сидоренка : зб. доп. та тез доп. : матеріали V міжнар. наук. конф., 26–27 лют. 2014 р. – Київ, 2014. – С. 139–140.

174. Найдьонова А. В. Особливості змісту професійної підготовки економістів аграрного профілю в університетах України / А. В. Найдьонова // Науковий часопис. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; за заг. ред. Д. Е. Кільдерова. – Київ, 2014. – Вип. 46. – С. 170–175.

175. Найдьонова А. В. Особливості системи підготовки фахівців аграрного профілю у Великобританії / А. В. Найдьонова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія / РВНЗ "Крим. гуманіт. ун-т". – Ялта, 2012. – Вип. 37. – Ч. 2. – С. 285–290.

176. Найдьонова А. В. Провідні принципи безперервного навчання та його вплив на підготовку економістів у Великобританії / А. В. Найдьонова // Науковий діалог "Схід-Захід" : матер. Всеукр. наук. конф. з міжнар. участю, 10 лип. 2013 р. – Дніпропетровськ, 2013. – Ч. 4. – С. 83–86.

177. Найдьонова А. В. Система професійної освіти та професійної підготовки в розвинених країнах світу / А. В. Найдьонова, В. К. Сидоренко // Наукові записки : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки,

молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – Київ, 2012. – Вип. 103. – С. 3–13.

178. Нестеренко К. М. Професійна орієнтація сільських школярів на навчання в аграрному коледжі: автор, дис. ... канд. пед. н.: 13. 00. 01 /Укр. пед. ин-т им. М. Драгоманова. / К. М. Нестеренко – К., 1994. – 18с.

179. Никулин А. Ю. Профессиональное самоопределение старшеклассников. – Реферат. / А. Ю. Никулин. – Братск, 2001. – 32 с. – С.12.

180. Ничкало Н. Г. Національна доктрина розвитку освіти, педагогічна наука в Україні / Н. Г. Ничкало; за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало // Професійна освіта: педагогіка і психологія – 2003. – Вип. 4. – С. 345-346.

181. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція.: Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. / Н. Г. Ничкало – К.: Вибір, 2002. – С. 46 – 68.

182. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2005. – 176 с.

183. Обучение в Англии [Электронный ресурс] // Международное кадровое агентство “Росперсонал”. – Режим доступу: http://rospersonal.ru.

184. Огарь С. В. Виробнича практика [Електронний ресурс] / С. В. Огарь, О. Я. Барковська // Фармацевтична енциклопедія / Нац. фармацевт. ун-т. – Київ : МОРИОН, 1999–2015. – Режим доступу: http://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/1721/virobnicha-praktika.

185. Олеся Коропецька. Профорієнтація та профвідбір. Форми та методи профорієнтаційної роботи зі школярами. / О. М. Коропецька – К. – с. 42 – 43.

186. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. /

В. Л. Ортинський. – Київ : Центр учб. літ., 2009. – 472 с.

187. Освіта України за роки незалежності: становище, факти, події / За заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: Вища школа, 2001. – 159 с.

188. Осипов О. Зміст курсу «Основи вибору технічних професій і спеціальностей» та його реалізація на уроках трудового навчання / О. Осипов // Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. – 2000. – №15. – С. 133.

189. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии / Под ред. Б. А. Федоришина. – К.: Рад. школа, 1980. – 143 с.

190. Панченко В. І. Проблеми професійного самовизначчення молоді / В. І. Панченко, Г. С. Костюк // Професійно-технічна освіта. – 1999. – №4. – С. 17 – 21.

191. Парінов А. В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х – початок 90-х років XX ст.) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Парінов. – Київ, 1995. – 170 с.

192. Педагогика народов мира: История и современность. / [Под ред. К. Салимовой и Н. Додде.] – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.

193. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді: Метод. посібник / За ред. М. П. Тименка. – К.: Інститут проблем виховання АПН України. – 1999. – 153 с.

194. Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді: Монографія / За ред. М. П. Тименка. – Бердянськ.: Ін-т педагогіки АПН України, 1996. – 230 с.

195. Пилипчук О. Ф. Основи вибору професії: В 2-х ч. / О. Ф. Пилипчук, М. П. Тименко, М. С. Янцур – Рівне, 1994. – Ч.2 – 215 с.

196. Писарева Л. И. Реорганизация школьных систем / Л. И. Писарева // Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. – С. 146 – 143.

197. Писарева Л. И. Современная общеобразовательная школа ФРГ (Гимназия в современной системе школьного образования ФРГ) / Л. И. Писарева // Структура и учебно-воспитательный процесс в 12-летней общеобразовательн школе западноевропейских стран / [Под ред. док. пед. наук З. А. Мальковой] – М: [Институт образования и педагогики РАО], 2001, С. 62 – 94.

198. Побірченко Н. А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності.: дис. ... д. психол. н.: 19. 00. 07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. / Н. А. Побірченко – К., 2000. – 456 с.

199. Погребняк Н. М. Сучасний етап піднесення вищої педагогічної освіти університетського рівня у Західній Європі, США та Японії / Н. М. Погребняк // Ученые зап. нац. ун-та им. В. И. Вернадского. Серия: Проблемы педагогики средней и высшей школы. – 2013. – Т. 26 (65). – № 1. – С. 141–152.

200. Поздеев М. М. Обзор исследований по педагогическому образованию в Великобритании / М. М. Поздеев // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 43–49.

201. Пономаренко О. Г. Етапи професійного становлення особистості у системі загальної середньої освіти Великої Британії / О.Г. Пономаренко // Наука і інновації: VIII Міжнародна науково-практична конференція, 7 – 15 берез. 2012.: матеріали конф. – Перемишль: 2012. – Том 9. – С. 29 – 33.

202. Пономаренко О. Г. Загальноєвропейські профорієнтаційні тенденції у системі середньої освіти Великої Британії / О. Г.

Пономаренко // Ключові питання сучасної науки – 2014: X Міжнародна науково-практична конференція, 17 – 25 квітня 2014.: матеріали конф. – Софія: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2014. – Том 17. – С. 16 – 20.

203. Пономаренко О. Г. Зміст профорієнтаційної роботи з сільською молоддю в освітніх установах середньої ланки Великої Британії / О. Г. Пономаренко // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2012. – № 7–8. – С. 31 – 36.

204. Пономаренко О. Г. Зміст профорієнтаційної роботи та засади її здійснення в Україні / О.Г. Пономаренко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди» –Додаток 1 до Вип. 29, том V, 2013 р. – Тематичний випуск «Міжнародні Чепланівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2014. – С. 256 – 261.

205. Пономаренко О. Г. Історичні аспекти становлення й організації профорієнтаційної роботи в Україні та Великій Британії / О.Г. Пономаренко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Київ – Вінниця, 2013. – С. 104 – 109.

206. Пономаренко О. Г. Методичні рекомендації щодо організації та здійснення профорієнтаційної роботи в школі / О. Г. Пономаренко // – К, 2014. – 59 с.

207. Пономаренко О. Г. Модель профорієнтаційної роботи щодо професійного визначення особистості на сільськогосподарські професії у середніх навчальних закладах Великої Британії / О.Г. Пономаренко // Збірник наукових праць Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Теоретичні питання культури, освіти та виховання». – 2012. – Вип 46. – С. 72 – 74.

208. Пономаренко О. Г. Основні методи реалізації профорієнтаційної роботи у середніх закладах Великої Британії / О.Г. Пономаренко // Найсучасніші досягнення європейської науки: VII Міжнародна науково-практична конференція, 17 – 25 черв. 2011.: матеріали конф. – Софія: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2011. – Том 15. – С. 89 – 93.

209. Пономаренко О. Г. Основні цілі і завдання профорієнтаційної роботи у середніх навчальних закладах України / О. Г. Пономаренко // Науковий діалог «Схід-Захід» : Всеукр. наук. конфер. з міжнар. участю, 10 лип. 2013 р.: матеріали конф. – Д., 2013. – Ч. 3. – С. 132–136.

210. Пономаренко О. Г. Особистісно-орієнтований підхід як запорука становлення особистості у системі загальної середньої освіти України / О. Г. Пономаренко // Східне партнерство – 2013: IX Міжнародна науково-практична конференція, 7 – 15 берез. 2013.: матеріали конф. – Перемишль, 2013. – Том 13. – С. 96 – 99.

211. Пономаренко О. Г. Особливості профорієнтаційної діяльності у середній школі / О. Г. Пономаренко // Найсучасніші досягнення – 2014: X Міжнародна науково-практична конференція, 17 – 25 березня 2014.: матеріали конф. – Софія: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2014. – Том 16. – С. 70 – 73.

212. Пономаренко О. Г. Період професійного становлення та розвитку особистості як суб’єкта професійної діяльності / О. Г. Пономаренко // Наука без кордонів: XI Міжнародна науково-практична конференція, 30 берез. – 7 квіт., 2015.: матеріали конф. – Шефілд, 2015. – Том 10. – С. 91 – 94.

213. Пономаренко О. Г. Провідні педагогічні принципи та умови профорієнтаційної роботи з сільською молоддю у середніх навчальних закладах Великої Британії / О.Г. Пономаренко // Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної

служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки. – 2011. – № 58. – С. 71–75.

214. Пономаренко О. Г. Провідні педагогічні принципи та умови профорієнтаційної роботи з сільською молоддю у середніх навчальних закладах Великої Британії / О.Г. Пономаренко // Наука і сучасні технології: VIII Міжнародна науково-практична конференція, 27 груд. 2011 – 5 січ. 2012.: матеріали конф. – Прага, 2011 – 2012. – Том 20. – С. 48 – 53.

215. Пономаренко О. Г. Професійна орієнтація учнів у системі середньої освіти України / О.Г. Пономаренко // Становлення сучасної науки – 2013: IX Міжнародна науково-практична конференція, 27 вер. – 5 жовт. 2013.: матеріали конф. – Прага, 2013. – Том 7. – С. 77 – 82.

216. Пономаренко О. Г. Профорієнтаційна робота у контексті базової професійної підготовки молоді у середніх навчальних закладах Великої Британії / О.Г. Пономаренко // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. / редкол.: В. В. Кузьменко (голов.ред.) та ін. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012.– Вип. 14 – С. 24 – 29.

217. Пономаренко О. Г. Профорієнтаційна робота фахівців аграрного профілю у системі «школа-коледж-університет» / О.Г. Пономаренко, А. Д. Олійник // Науковий часопис КНПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 17 «Теорія і практика навчання та виховання». – 2010. – Вип. 12. – С. 187 – 196.

218. Пономаренко О. Г. Профорієнтація молоді на сільськогосподарські професії у середніх закладах Великої Британії / О. Г. Пономаренко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, Психологія. Філософія». – 2010. – Вип. 155. – Ч. 2. – С. 278 – 285.

219. Пономаренко О. Г. Профорієнтація молоді на сільськогосподарські професії у середніх закладах Великої Британії / О.Г. Пономаренко // Теорія та методика професійної освіти: реалії та перспективи XXI століття: Міжнародна науково-практична конференція, 21 – 23 жовт., 2010.: тези доп. – Київ, 2010. – С. 42.

220. Пономаренко О. Г. Психологічна та практична підготовка учнів до трудової діяльності в процесі профорієнтаційної роботи в школі / О. Г. Пономаренко // Теорія і методика професійної освіти: «Наукові читання імені професора Віктора Сидоренка»: V Міжнародна конференція, 26 – 27 лют. 2014.: тези доп. – Київ, 2014. – С. 164 – 166.

221. Пономаренко О. Г. Соціально-професійне становлення молоді засобами профорієнтаційної роботи в школі / О. Г. Пономаренко // Наука і інновації – 2014: X Міжнародна науково-практична конференція, 7 – 15 квітня 2014.: матеріали конф. – Перемишль: 2014. – Том 17. – С. 97 – 101.

222. Пономаренко О. Г. Формування професійних навичок учнів середніх навчальних закладів освіти в процесі вивчення спеціальних дисциплін / О. Г. Пономаренко, М. Титаренко // Сучасний науковий потенціал: XI Міжнародна науково-практична конференція, 28 лют. – 7 берез., 2014.: матеріали конф. – Шефілд, 2015. – Том 17. – С. 42 – 45.

223. Пономаренко О. Г. Формування професійної спрямованості майбутніх фахівців аграрного профілю в процесі навчання / О.Г. Пономаренко // Науковий простір Європи: IX Міжнародна науково-практична конференція, 7 – 15 квіт. 2013.: матеріали конф. – Перемишль, 2013. – Том 19. – С. 15 – 19.

224. Пономаренко О. Г. Як класифікують професії з метою профорієнтації / О. Г. Пономаренко // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2012. – № 5. – С. 38 – 43.

225. Пономаренко О.Г. Особливості профорієнтаційної роботи у навчальних закладах Великої Британії / О.Г. Пономаренко // Науково-практичне видання «Вища школа». – 2011. – № 3. – С. 69 – 77.

226. Пономаренко О.Г. Система професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю у Великої Британії / О.Г. Пономаренко // Освіта і наука. Освітні технології – 2010: VI Міжнародна науково-практична конференція, 27 вер. – 5 жовт. 2010.: матеріали конф. – Прага, 2010. – Том 5. – С. 64 – 70.

227. Порівняльна характеристика систем вищої освіти Великої Британії та Німеччини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://po/test1.ru/article/1_velikobritania.shtml.

228. Примірне Положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України : Наказ М-ва освіти і науки України від 29 трав. 2013 р. № 635 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/img/zstored/files/635.docx.

229. Приходько І. П. Основні етапи розвитку державного управління системою вищої освіти в аграрному секторі / І. П. Приходько // Наук. вісн. Акад. муніципал. упр. Серія: Управління : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 4. – С. 205–214.

230. Про благодійну діяльність та благодійні організації [Електронний ресурс] : Закон від 5 лип. 2012 р. № 5073-VI / Верховна Рада України // Відомості Верховної Ради. – Електрон. дані. – 2013. – № 25. – Ст. 252. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5073-17/paran66#n66. – Назва з екрана.

231. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : Закон від 1 лип. 2014 р., № 1556 VII / Верховна Рада України // Відомості Верховної Ради. – Електрон. дані. – 2014. – № 37/38. – Ст. 2004. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18. – Назва з екрана.

232. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : Закон від 17 січ. 2002 р.,

№ 2984 III / Верховна Рада України // Відомості Верховної Ради. – Електрон. дані. – 2002. – № 2. – Ст. 134. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/12400121/pedagogika/-struktura_vischoyi_osviti_ukrayini//. – Назва з екрана.

233. Про Державну національну програму “Освіта” (“Україна XXI століття”) [Електронний ресурс] : Постанова від 3 листоп. 1993 р. № 896: ред. від 29 трав. 1996 р. № 576-96-п / Кабінет Міністрів України. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF. – Назва з екрана.

234. Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи”, методичних матеріалів. Впровадження ECTS в українських університетах [Електронний ресурс] : Наказ від 16 жовт. 2009 р. № 943 / М-во освіти і науки України. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/205. – Назва з екрана.

235. Про затвердження “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” [Електронний ресурс] : Наказ від 2 черв. 1993 р. № 161 / М-во освіти України. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93. – Назва з екрана.

236. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002. – Назва з екрана.

237. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf. – Назва з екрана.

238. Про основні засади державної аграрної політики на період до

2015 [Електронний ресурс] : Закон від 18 жовт. 2005 р. № 2982-IV / Верховна Рада України // Відомості Верховної Ради. – Електрон. дані. – 2006. – № 1. – Ст. 17. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2982-15. – Назва з екрана.

239. Про розвиток системи аграрної освіти та удосконалення підготовки кадрів для агропромислового комплексу [Електронний ресурс] : Наказ від 27 берез. 2007 р. № 217 / М-во аграр. політики України. – Режим доступу: http://ua-info.biz/legal/basekw/ua-qmtasr.htm. – Назва з екрана.

240. Про схвалення "Концепції реформування і розвитку аграрної освіти та науки" [Електронний ресурс] : Розпорядження від 6 квіт. 2011 р. № 279-р / Кабінет Міністрів України. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua. – Назва з екрана.

241. Програма діяльності Кабінету Міністрів "Назустріч людям" [Електронний ресурс] : Постанова від 4 лют. 2005 р. № 115-2005-п / Кабінет Міністрів України. – Режим доступу: http://rada.gov.ua. – Назва з екрана.

242. Прозументова Г. Н. Модельные занятия, на основе использования метода Кейс-стади [Электронный ресурс] / Г. Н. Прозументова, И. Ю. Малкова, Н. В. Муха. – Режим доступу: www.coolreferat.com. – Название с экрана.

243. Професійна діагностика / Упорядник Т. Гончаренко. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120с.

244. Профессиограммы и професиокарты основных профессий: метод. пособ. для раб. служб занятости: В 2-х кн. / Под ред. В. В. Ерасова. – К.: Служба занятости України. – 1995. – Кн. І. – 111 с., Кн. 2 – 224 с.

245. Профессиональная ориентация (этапы и методы): метод, рек. / Межрегион. заоч. нар. ун-т работников кадровых служб. – К.: Научно-внедренческий центр “Кадры”, 1990. – 89 с.

246. Профессиональная ориентация и консультация молодежи: Сб. матер. / Ред. кол. Г. С. Костюк, И. Н. Назимов. Д. Ф. Николенко. – К.: Рад. школа, 1966. – 162 с.

247. Профессиональное самоопределение молодежи / В. А. Поляков, С. Н. Чистякова и др. // Педагогика. – 1993. – №5. – С. 33 – 38.

248. Профконсультационная работа со старшеклассниками: метод. пособие / Под ред. Б. А. Федоришина. – К.: Рад. школа, 1980. – 160 с.

249. Профконсультаційна робота із старшокласниками в умовах міжшкільних навчально-виробничих комбінатів: метод, рекомендації / Укл. М. П. Тименко та ін. – К.: РУМК, 1993. – 60 с.

250. Профориентационная работа в школе: Сб. статей / Под ред. А. Е. Голомштока. – Калуга, 1968. – 118 с.

251. Профорієнтаційна робота зі школярами: Методичний посібник для вчителів / За ред. М. П. Тименка. – Рівне: Р0ІУВ, 1992. – 130 с.

252. Прощицкая Е. Н. Джон Голланд о выборе профессии. / Е. Н. Прощицкая // Школа и производство. – 1993. – №4. – С. 20 – 27.

253. Пряжников Н. С. Имтационная игра как средство формирования у оптантов умения строить личные профессиональные планы: автореф. дис. ... канд. психол. н.: 19. 00. 03 / МГУ им. М. Ломоносова / Н. С. Пряжников – М., 1989. – 21 с.

254. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. / Н. С. Пряжников – М.: Ин-т практической психологии, 1996. – 256 с.

255. Пряжников Н. С. Профориентационные игры: Проблем, ситуации, задачи, методики: учебно-методическое пособие для студ. фак. псих. гос. ун-тов. / Н. С. Пряжников – М.: МГУ, 1991. – 86 с.

256. Пряжников Н. С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8-11 классы) / Н. С. Пряжников – Москва: Вако, 2005. – 288 с.

257. Пряжніков Є. Ю. Ігри та методики для професійного самовизначення старшокласників. / Є. Ю. Пряжніков – М., 2004. – 203 с.

258. Психологическое тестирование по методике «Профориентатор» и профконсультирование. Центр тестирования и развития – М.: [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.proforientator.ru – Назва з екрану.

259. Пуханова Л. С. Передумови особистісно діяльнісного підходу в професійно орієнтованому навчанні теорії ймовірностей і математичної статистики студентів економічного профілю / Л. С. Пуханова // Наукові дослідження – теорія та експеримент. 2007 : міжнар. наук.-практ. конф. – Полтава : Інтер Графіка, 2007. – Т. 4. – С. 123–124.

260. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці XX століття: дис... доктора пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Пуховська / АПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти – К., 1998. – 354 с.

261. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська – К.: Вища ш., 1997. – 180 с.

262. Пуховська Л. П. Сучасні зарубіжні підходи, ідеї і концепції неперерв освіти / Л. П. Пуховська / Неперервна професійна освіта: Теорія і практика: Зб. Наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало: У двох частинах: – Ч. 2. – К., 2001. – С. 265 – 267.

263. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. / Д. Равен – М.: Кошто Центр. 1999. – 144 с.

264. Раззоков Д. Н. Профконсультационная работа со старшеклассниками в условиях межшкольного учебно-производственного комбината: дис. ... канд. пед. н.: 13. 00. 01 / Институт педагогики АПН Украины / Д. Н. Раззоков – К.: 1992. – 217 с.

265. Резунова О. С. Формування крос-культурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв шляхом підвищення професійної компетентності викладача вищого аграрного навчального закладу / О. С. Резунова // Наук. вісн. Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. – 2014. – Вип. 199. – Ч. 1. – С. 305–310.

266. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. – С.79 – 104.

267. Роджерс К. О становлении личностью: Психотерапия глазами психотерапевта / Перевод М. М. Исениной под редакцией д. п. н. Е. И. Исениной // C.Rogers. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston, 1961.

268. Роджерс. К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: "Прогресс", 1994 Терминологическая правка В.Данченко. – К.: PSYLIB, 2004. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://psylib.org.ua/books/roger01/index.htm – Назва з екрану.

269. Рыбалко В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: дис. ... д-ра психол. н.: 19. 00. 07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. / В. В. Рыбалко – К., 1998. – 446 с.

270. Сабадаж Ж. Профільна освіта старшокласників / Ж. Сабадаж // Завуч.-2005. – №17 – 18. – С.42 – 46.

271. Савин А. А. Деятельность УПК в новых условиях / А. А. Савин, М. В. Ретивых // Школа и производство. – 1993. – № 6. – С. 9 – 12.

272. Сагинова О. В. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности / О. В. Сагинова // Вестн. Рос. экон. акад. им. Г. В. Плеханова. – Москва, 2004. – № 1. – С. 15.

273. Саймон Б. Общество и образование: [Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского] / Б. Саймон – М.: «Прогресс», 1989. – С. 200.

274. Салимова К. Общечеловеческие ценности в мировом педагогическом наследии // Педагогика народов мира: История и современность. / К. Салимова – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 548 – 560.

275. Саргсян А. Л. Этапы развития университетов в Великобритании / А. Л. Саргсян // Університет і регіон : Міжнародні Далівські читання : матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. 19–20 жовт. 2005 р. – Луганськ, 2006. – С. 134–146.

276. Сахаров В. Ф. Система профессиональной ориентации учащихся средней школы. / В. Ф. Сахаров – Киров: Волго-Вятск, 1977. – 175 с.

277. Сахаров З. Ф. Профессиональная ориентация школьников. / З. Ф. Сахаров, А. Д. Сезанов – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

278. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті р. р. XX - початок XXI ст.) / [Наук. ред. О. В. Сухомлинська] / А. А. Сбруєва – Суми: Вид-во "Козацький вал", 2004. – 501 с.

279. Семеренська О. Основні форми та методи підготовки соціальних працівників у ВНЗ Великої Британії / О. Семеренська // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / Слов'ян. держ. пед. ун-т ; [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ, 2010. – Вип. 103. – Ч. 2. – С. 139.

280. Серджіовані Т. Керування освітою і шкільне врядування / Т. Серджіовані, М. Берлінгейм, Ф. Кумз, П. Тарстон; пер. з англ. О. Щур. – Львів: Літопис, 2002. – 440 с.

281. Сердюк В. А. Підготовка фахівців аграрного профілю у Великобританії / В. А. Сердюк // Перспективи розвитку аграрної вищої освіти України очима молодих науковців : матеріали Міжнар. студент. наук.-практ. конф. : зб. наук. пр. / редкол.: В. С. Лукач (голова) [та ін.]. – Ніжин, 2013. – С. 100–103.

282. Сидор І. Професійна підготовка менеджерів дозвілля в університетах Великої Британії / І. Сидор // Наук. зап. Тернопільського Нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка / редкол.: В. Кравець, В. Мадзігон, Г. Терещук та ін. – Тернопіль, 2009. – № 1. – С. 152–156.

283. Сидоренко В. К. Наукові основи професійного самовизначення школярів / В. К. Сидоренко // Трудова підготовка. – 1999. – №1. – С. 33 – 39.

284. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень: навч. посіб. / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко – К.: РННЦ “ДІНІТ”, 2000. – 257 с.

285. Сидоренко В. К. У світі сучасних професій / В. К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – №1. – 1997. – С. 41 – 44.

286. Силайчев П. И. Современные проблемы структуры высшего аграрного образования / П. А. Силайчев // Вестник ФГОУ ВПО Моск. гос. агроинженер. ун-та им. В. П. Горячкина. Серия: Теория и методика профессионального образования. – Москва, 2011. – Вып. 3(48). – С. 71–75.

287. Сингаївська А. М. Розвиток вищої економічної освіти: тенденції, періодизація, пріоритети / А. М. Сингаївська // Вісн. Нац. техн. ун-ту України “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – Київ, 2010. – Вип. 3. – С. 185–190.

288. Синявський В. В. Професійна орієнтація у реформуванні загальноосвітньої та професійної школи / В. В. Синявський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №2. – С. 142 – 150.

289. Синявський В. В. Професійна орієнтація у реформуванні загальноосвітньої та професійної школи / В. В. Синявський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 2 . – С. 142 – 150.

290. Синявський В. В. Професіограми і професіокарти основних професій. / В. В. Синявський – К., 1999. – 200 с.

291. Система вищої освіти у Великої Британії та принципи і шляхи її інтеграції до Болонського процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://docus.me/d/144737/? page=3#text. – Назва з екрана.

292. Система образования Великобритании [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.en.wikipedia.org/wiki – Назва з екрану.

293. Система образования Великобритании [Электронный ресурс]: [список всех учебных заведений]. – Режим доступу: http://www.global-class.org. – Заглавие с экрана.

294. Сойчук Руслана. Організація та ефективність профорієнтаційної роботи у Великій Британії: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України / Р. Л. Сойчук – К., 2003. – С. 23.

295. Соколова И. Б. Проблемы професионального самоопределения учащейся молодежи / И. Б. Соколова // Профессиональное образование. – 2000. – № 1. – С. 27 – 28.

296. Соловйова Ю. В. Образ профессии как элемент карьерной ориентации в сознании учащихся в их профессиональном становлении / Ю. В. Соловйова, Ф. Г. Арсланов // Пед. науки − 2008. − № 2. − С. 129 − 131. − Библиогр.: 4 назв.

297. Среднее образование – школы Великобритании. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://igo2london.com/school/secondary/ – Назва з екрану.

298. Среднее образование Великобритании [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.educationsystems.info – Назва з екрану.

299. Среднее образование за границей. [Електронний ресурс] – Режим доступу: kkz.net.ua http://bellgroup.com.ua/ru/strany/strana-velikobritaniya.html?start=10 – Назва з екрану.

300. Степко М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Товажнянський ; Нац. техн. ун-т "Харків. політехн. ін-т". – Харків : НТУ ХПІ, 204. – 111 с.: іл.

301. Стратегія розвитку аграрного сектору економіки на період до 2020 року [Електронний ресурс] : Розпорядження від 17 жовт. 2013 р. № 806-р / Кабінет Міністрів України. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/806-2013-%D1%80. – Назва з екрана.

302. Стратегія сталого розвитку "Україна – 2020" [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 12 січ. 2015 р. № 5/2015. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/documents/18688.html. – Назва з екрана.

303. Сундукова Л. В. Профессиональная ориентация в Англии / Л. В. Сундукова – Минск, 1977. – с. 87 – 88.

304. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України ; за ред. Н. Г. Никало. – Київ : ІПППО, 1999. – 450 с.

305. Тарасова Т. Н. Социальная направленность профессиональной ориентации учащихся массовой (объединенной) школы современной Англии. / Т. Н. Тарасова – М., 1981. – С.12 – 13.

306. Твоя майбутня професія / В. Бортницький, Д. Закатнов, Н. Жемера, М. Тименко. – К.: Українська книга, 1999. – 312 с.

307. Теличко С. І. Інноваційні технології в профорієнтаційній роботі. – Про робітничі професії. Профорієнтаційна робота в професійно-технічних навчальних закладах. Частина 2. – Матеріали Всеукраїнського огляду-конкурсу „Робітнича професія – 2009” / С. І. Теличко – К., 2010. – с. 32.

308. Теория и практика управления персоналом: учеб.-метод. пособ. / [Авт. – сост. Г. В. Щёкин] – 2-е изд., стереотип. Т. 33 – К.: МАУП, 2003. – 280 с.

309. Тименко М. П. Вивчення індивідуальних особливостей школярів з метою профконсультації: метод. рекомендації. / М. П. Тименко та ін. – К.: РУМК МНО, 1991. – 56 с.

310. Тименко М. П. Методичні засади вивчення особистості з метою самостійного вибору учнем майбутньої професії / М. П. Тименко // Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. – 2001. – №4. – С. 94 – 98.

311. Тименко М. П. Педагогічне керівництво професійним самовизначенням: Метод. рекомендації. / М. П. Тименко та ін. – К.: РУМК МНО, 1991. – 47 с.

312. Тименко М. П. Теоретичні передумови формування самооцінки і самоконтролю учнів як основних компонентів їх самостійності у навчально-трудовій діяльності / М. П. Тименко // Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. – 2000. – №3. – 51 – 58 с.

313. Тименко М. П. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення в умовах ринку праці / М. П. Тименко, О.В. Мельник // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С. 109 – 117.

314. Тімець О. В. Профорієнтаційна робота в системі функціональних обовязків вчителя географії [Електронний ресурс] / О. В. Тімець – С. 154 – 155. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua – Назва з екрану.

315. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи. Міні-модуль 1.2. Соціально-історичний нарис розвитку вищої професійної школи: порівняльний аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.pidruchniki.ws/11736 – Назва з екрану.

316. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими. / С. Уніат, С. Комінко – Тернопіль: Підручники та посібники, 1997. – 87 с.

317. Управління трудовим потенціалом : навч. посіб. / [Васильченко В. С., Гриненко А. М., Грішнова О. А., Керб Л. П.]. – Київ : КНЕУ, 2005. – 403 с.

318. Федоришин Б. А. Динамика самооценки старшеклассников в коллективе сверстников: автореф. дис. ... канд. псих. н.: 19. 00. 07 / НИИ психологи УССР. / Б. А. Федоришин – К., 1985. – 24 с.

319. Федоришин Б. А. Психологические и методические основы профинформационной работы с учащимися: метод. разработки для классных руководителей. / Б. А. Федоришин – К., 1979. – 24 с.

320. Федоришин Б. О. Методика виявлення і оцінки загальних інтересів особистості учнів (ОДАНІ-2): метод. рекомендації. / Б. О. Федоришин – К.: Центр міжрег. освіти, 1998. – 24 с.

321. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: автореф.дис. ... докт. пед. н.: 13. 00. 04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. / Федоришин Б.О. – К., 1996. – 49 с.

322. Федоришина Н. Л. Влияние «образа Я» на особенности профессионльного самоопределения старшеклассника: автореф. дис. ... канд. психол. н.: 19. 00. 07 / НИИ психологи УССР. / Н. Л. Федоришина – К., 1990. – 15 с.

323. Филипов В. М. Сравнительный анализ системы управления в

ВУЗах, организации и экономики образования / В. М. Филипов // Университетское управление: практика и анализ. – 1998. – № 1 (4). – С. 24–27.

324. Фэгерлинд И. Европа: тенденции и проблемы // Перепективы. / И. Фэгерлинд, Б. Шёстедт – 1992. – № 1/2 (77). – С. 105 – 122.

325. Хвесеня Н. П. Методика преподавания экономических дисциплин / Н. П. Хвесеня, М. В. Сакович. – Минск : БГУ, 2006. – 123 с.

326. Хоменко М. П. Статистично-аналітичні дослідження діяльності вищих навчальних закладів Мінагрополітики України за 2012 рік / М. П. Хоменко, В. А. Манзюк, Н. В. Веремейчик. – Київ : Аграрна освіта, 2012. – 80 с.

327. Хруцкий Е. А. Организация проведения деловых игр: Учеб.-метод, пособ. для препод. сред. спец. учеб. заведений. / Е. А. Хруцкий – М.: Высш. шк., 1991. – 320 с.

328. Хюсен Т. Образование в 2000 году: Исслед. проект: [Пер. со швед.] / Руководитель Торсен Хюсен; [Под ред. и с предисл. В. Н. Столетова] [Послесл., с. 310-334, и примеч. Е. М. Соколова, канд. пед. наук]. / Т. Хюсен – М.: Прогресс, 1977. – 342 с.

329. Чистяков Н. Н. Профессиональная ориентация в УПК: Из опыта работы УПК Кемеровской области. / Н. Н. Чистяков, Т. А. Буянова, Н. Э. Касаткина – М.: Педагогика, 1985. – 112 с.

330. Чистякова С. Н. Профессиональная ориентация школьников: Организация и управление. / С. Н. Чистякова, И. Н. Захаров – М.: Педагогика. 1987 – 160 с.

331. Чучмій І. І. Особливості пофесійної освіти Великої Британії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: intkonf.org – Назва з екрану.

332. Чучмій І.І. Особливості навчальних програм у системі аграрної освіти університету Редінг (Велика Британія), с. 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: intkonf.org – Назва з екрану.

333. Чучмій І. І. Підготовка фахівців аграрного профілю в системі вищої освіти: зарубіжний досвід / І. І. Чучмій // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця, 2012. – Вип. 30. – С. 82–85.

334. Школа и служба профориентации: Сб. науч. тр. / [Отв. ред. С. Н. Чистякова. Г. Г. Агапова.] – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – 80 с.

335. Шмирова О. В. Педагогічні умови використання аудіовізуальних засобів навчання іноземної мови у професійній підготовці менеджерів-аграріїв : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.04 / Шмирова Ольга Володимирівна ; Ін-т вищої освіти АПН України. – Київ, 2004. – 22 с.

336. Янцур Н. С. Организация и проведение профессионального отбора на профессии типа “Человек-техника” / Н. С. Янцур, В. К. Путинцева / Под ред. Н. С. Янцура. – К., 1994. – 71 с.

337. Ярошенко В. В. Мотивация выбора профессии и особенности ее развития у учащихся XI – X классов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. психол. н.: 13. 00. 01 / НИИ педагогики УССР. / В. В. Ярошенко – К., 1975. – 24 с.

338. A decade of reforms at compulsory education level in the European Union (1984-94). – Brussels, 1997: EURYD1CE, the Information Network on Education in Europe. – 350 p. P.54.

339. Aberdeen College. Courses. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nescol.ac.uk/courses – Назва з екрану.

340. About FACE. What is FACE? Farming and Countryside Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.face-online.org.uk. – Назва з екрана.

341. About IFMA [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.-ifmaonline.org. – Назва з екрана.

342. About us. A Yorkshire Agricultural Society [Електронний ресурс]. –

Режим доступу: http://www.farmerscientistnetwork.co.uk. – Назва з екрана.

343. Access to Global Online Research in Agriculture [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aginternetwork.org/en/. – Назва з екрана.

344. Additional Academic Regulations for Students of Masters By Research Programmes (MRes) 2013-2014. Academic Session / UCL Student and Registry Services Division. Academic Services Department. – 2013. – 5 p.

345. Agricultural Business Management. FdA. University of the West of England [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://courses.uwe.ac.uk/ DNL2(A)/2014#about. – Назва з екрана.

346. Agricultural Economics Online. Agricultural Economics Journals [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ask.com/. – Назва з екрана.

347. Agricultural economics. Prof. Wyn Morgan. University of Nottingham [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://studyingeconomics.ac.uk/-module-options/agricultural-economics/. – Назва з екрана.

348. Agriculture with Farm Business Management. BSc (Hons) / BSc [Електронний ресурс] – Режим доступу: http/www.harper-adams.ac.uk/-undergraduate/applications-guide. – Назва з екрана.

349. AHDB Education Strategy Launch 2012 – 2017. AHDB Education Work. Warwickshire, 2012. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ahdb.org.uk/projects/education – Назва з екрану.

350. Angelo T.A. Reassessing (and Defining) Assessment / T.A. Angelo // AAHE Bulletin. –1995. – № 48(3) – P. 7–9.

351. ASDAN's programmes and qualifications. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.asdan.org.uk/Qualifications/CoPE_L3 – Назва з екрану.

352. Association of European Economics Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.economicseducation.eu/-organisation/constitution. – Назва з екрана.

353. Becker W. E. Economic Education / Becker W.E. // International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, Elsevier Science Ltd, 2001. – P. 4078–4084.

354. Ben Williamson Curriculum and teaching innovation. Transforming classroom practice and personalization. / B. Williamson, S. Payton // Futurelab handbook – Bristol, 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://curriculum.qca.org.uk/+ – Назва з екрану.

355. Bennis W. G. How Business Schools Lost Their Way / W. G. Bennis, J. O. Toole // Harvard Business Review. Graduate School of Business Administration, Harvard University. – 2005. – № 83 (5). – P. 96–104.

356. Bereday G. Z. Comparative method in education / G. Z. Bereday, F. Holt, Rinehart and Weston – New York, 1964. – 280 p.

357. Bishop Burton College. All subject area for course types. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.bishopburton.ac.uk/course-finder/search/all/st – Назва з екрану.

358. Brassley P. British Agricultural History Society / P. Brassley, D. Harvey, M. Lobley, M. Winter. – 2013 – V. 61, № 1. – P. 135–153.

359. Brodhead, C. W. "Image 2000: A Vision for Vocational Education." / C. W. Brodhead // Vocational education journal 66, № 1 (January 1991): – P. 22–25.

360. Brooksby Melton College. Entry 2 & 3 skills for working life. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.brooksbymelton.ac.uk/courses/further-education – Назва з екрану.

361. BSc Agriculture with Business Studies Degree – (4D11). Aberystwyth University. – 2012. – 6 p.

362. Butler Michael. J. R. Leadership development through embedded learning - the case of "Strategy for future leaders" / Michael. J. R. Butler // Good practice guide in learning and teaching. Aston Business School. Birmingham (UK): Aston University, 2010. – V. 7. – P. 2 – 26.

363. Bydales School Professional Guidance. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.bedales.org.uk/home/academic/professional-guidance – Назва з екрану.

364. Cable J.A. Early Scottish Science: the Vocational Provision / J.A. Cable // Ann Sci, XXX. – 1973. – 188 p.

365. Cambridge Regional College. Требования для зачисления [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mystudy.uz. – Назва з екрана.

366. Candy P. Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice / P. Candy // San Francisco: Jossey-Bass Publishers. – 1991. – P. 13.

367. Candy, P. (1991) Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice. San Francisco: Jossey Bas // – 1991, P. 13.

368. Collage of Agriculture, Food and Rural Enteprise. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.cafre.ac.uk – Назва з екрану.

369. College link course. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.inverness.uhi.ac.uk/for-schools/schools-college-courses/college-link-course-scqf-level-1and-2 – Назва з екрану.

370. Compare different qualifications. National Careers Service. [Електронний ресурс] – Режим доступу: : http://ofqual.gov.uk/help-and-advice/comparing-qualifications/ – Назва з екрану.

371. Compare different qualifications. National Careers Service. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.edexcel.com/Aboutus/who-we-are/Pages/Whoweare.aspx– Назва з екрану.

372. Copthal School. Vocational offer business and administration. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.copthallschool.org.uk – Назва з екрану.

373. Crown Wood School. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.crownwoods.org.uk – Назва з екрану.

374. Dale Heane Qualification performance meacure. Department of Education. / D. Heane. – Bangor, 16 April, 2013. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.standards.dfes.gov.uk/personalisedlearning – Назва з екрану.

375. Description of Higher Education in England, Wales and Northern Ireland [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.qaa.ac.uk/-AssuringStandardsAndQuality/Documents/NationalDescriptionEWNI.pdf ст 2. – Назва з екрана.

376. Destination measures – stage 4 and 5, Departament of education, January, 2015. [Електронний ресурс] – Режим доступу: education.gov.uk https://www.tes.co.uk/teaching-resource/destination-measures-11008693 – Назва з екрану.

377. DfES. Success for All: reforming further education and training. Our Vision for the Future. – London: DfES. – 2002. – 185 p.

378. Dziecwulak D. Systemy szkolne Unii Europejskiej / D. Dziecwulak — Warszawa: Wyd-wo "Zak", 1997. — 168 s.

379. East Barnet School. The Good Schools Guide Advice Service. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.gsgexpertschoolsconsultants.co.uk/ – Назва з екрану.

380. Economics MSc 2013/14 entry. London's Global University. – PDF Updated: February 12, 2013. – 4 p.

381. Edexcel BTEC Level 2 Diploma in Agriculture. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.brooksbymelton.ac.uk/courses/further-education

http://www.brooksbymelton.ac.uk/course/level-2-agriculture/ – Назва з екрану.

382. Education and training in a smart, sustainabla and inclucive Europe. European Comission / Official Journal from the European Union. Council of the European Union, European Commission. – 2012. – P. 9–18.

383. Education and Training Inspectorate Report of a Standard Inspection Markethill High School, Department of Education, Rathgael House, 43 Balloo Road, Bangor, 2007. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://apps.deni.gov.uk/insp/inspection_reports/2007_01/standard_inspection_markethill_high_school.PDF http://www.markethillhighschool.net/Portal/assets/downloads/publication.pdf – Назва з екрану.

384. Education, globalisation and the knowledge economy / Ph. Brown, H. Lauder, D. Ashton // Institute of Education University of London // London, 2008 – 24 p.

385. Education. The latest A level, GCSE and higher education news as well as advice on schools and student life [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.telegraph.co.uk. – Назва з екрана.

386. Education. The latest A level, GCSE and higher education news as well as advice on schools and student life. Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.telegraph.co.uk . – Назва з екрану.

387. Educationin dex.ru – Обучение в UK // Материалы // Система образования Великобритании. Статья [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.educationindex.ru]/. – Назва з екрана.

388. Educationin dex.ru – Обучение в UK//материалы//система образования великобритании //СТАТЬЯ. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.educationindex.ru. – Назва з екрану.

389. Egan G. The skilled Helper: A Model for Systematic Helping and Interpersonal Relating / G. Egan, C. A. Monterey, USA, 1984.

390. Eleanor McGillie Harper Adams University in Ireland announces collaboration with Markethill High School. Publication. Tyrone, Northern Ireland, 2015. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.mgmpr.co.uk/harper-adams-announces-collaboration-with-markethill-high-school] – Назва з екрану.
391. EQAVET – the European Quality Assurance in Vocational Education and Training. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.eqavet.eu/gns/about-eqavet/welcome.aspx – Назва з екрану.
392. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the Commission / European Commission. Brussels, 2010 –34 p.
393. Faraday book v1, Part 2, page 69 – 70.
394. FdA Agricultural Business Management [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://courses.uwe.ac.uk/DNL2(A) / 2014. – Назва з екрана.
395. Fratczak J. Andragogika ogolna / J. Fratczak – Bydgoszcz: WSP, 1982.
396. Full-time applicants [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:/www.cafre.cac.uk/study-at-cafre/apply. – Назва з екрана.
397. Gale Encyclopedia of Education: Agricultural Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.answers.com. – http://www.answers.com/topic/agricultural-education. – Назва з екрана.
398. Gale Encyclopedia of Education: Agricultural Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.answers.com. – Назва з екрану.
399. Global Class. Великобритания. Обучения за рубежом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.global-class.org. – Назва з екрана.

400. Goddard N, 'The Royal Agricultural Society of England and agricultural progress 1838-I880', unpublished PhD thesis, University of Kent at Canterbury, I98 I, p I 12; Mark Lane Express, I7 Dec I859.

401. Goddard N. The Royal Agricultural Society of England and Agricultural Progress 1838–1880 / N. Goddard // Unpublished PhD thesis. University of Kent at Canterbury Mark Lane Express, 1981. – P. I. – 67 p.

402. Graduate Prospectus – 2013. University of Kent. – 2013. – 246 p.

403. Greenmount College of Agriculture and Horticulture Courses. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.findacourse.com/index.cfm/fuseaction/college.104 – Назва з екрану.

404. Griffiths B. Whose Business? An analysis of the failure of British business schools and a radical proposal for their privatisation / B. Griffiths, H. Murray // Institute of Economic Affairs – London. – 1985. – 88 p.

405. Grow with us. University Study / The Cornwall college group. – 2013. – 98 p.

406. Guide for Research Students. Academic excellence for business and the professions. City Graduate School. Enriching research, supporting success –. City University. – London, 2014. – 40 p.

407. Hans N. Comparative education: a study of educational factors and traditions / N. Hans – L.: Routledge and Kegan Paul, 1949. – 293 p.

408. Higher Education Funding Council for England. About HEFCE [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.hefce.ac.uk/about/intro/ – Назва з екрана.

409. Higher Education in Focus: Driving Economic Growth // Higher education. A Core Strategic Asset to the UK. – London: Universities UK., – 2011. – 24 p.

410. Higher education. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins / The Robbins Report. Ldn., 1963-1964. – 2008. – 17 p.

411. Holland J. L. Exploration of a theory of vocational choice / J. L. Holland // J. Appl. Psychol. – 1968. – Vol. 52, № 1. – P. 28 – 34.

412. Holland J. L. Some exploration of a theory of vocational choice / J. L. Holland // J. Counsel. Psychol. – 1962. – V. 76, № 26 / whole № 545. – P. 35 – 45.

413. Holmes B. Comparative education: some considerations of method / B. Holmes // George Alien and Unwin. – L., 1981. – 101 p.

414. Hounsell D. The supply and demand for information about education / D. Hounsell, M. McCulloch, M. Scott // Media, Knowledge and Power / eds. : V. Boyd-Barrett, P. Braham. – London, 1987. – P. 434 – 443.

415. How do functional skills relate to existing curricula and qualifications? // Functional Skills Support Programme. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://archive.excellencegateway.org.uk/pdf/2%20Existing%20curricula%20and%20qualifications.pdf – Назва з екрану.

416. How to apply. Home // Applications & admissions // How to apply [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.londoninternational.ac.uk/applications-admissions. – Назва з екрана.

417. Improving lives by solving problems in agriculture and the environment. About CABI [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.cabi.org. – Назва з екрана.

418. Information and guidance on the Equality Act 2010, including age discrimination and public sector Equality Duty. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.referat.ru https://www.gov.uk/equality-act-2010-guidance

419. International Development and Applied Economics Programmes – 2013. Graduate Institute of International Development and Applied Economics (GIIDAE). University of Reading. – 2013. – P. 17–18.

420. International Programmes. Centre for Development, Environment and Policy. Agricultural Economics (MSc, PG Dip and PG Cert). University of London. – 2013. – 32 p.

421. International Study Centre Prospectus 2013–2014 // Strathclyde University. Glasgo, 2013 – 46 p.

422. Ird guide October 2013. Royal Agricultural University. Cirencester. – 2013. – 66 p.

423. Johnes G. Measuring the research performance of UK economics departments: an application of data envelopment analysis / G. Johnes, J. Johnes // Oxford Economic Papers – 1993. – № 45. – P. 332–347.

424. Johnes J. Measuring Teaching Efficiency in Higher Education: an Application of Data Envelpment Analysis to Graduates from UK Universities 1993. / J. Johnes // Lancaster University Management School, Working Paper. – 2003. – № 07. – 37 p.

425. Johnes J. Performance assessment in higher education in Britain / J. Johnes // European Journal of Operational Research. – 1996. – № 89. – P. 18–33.

426. Johnes J. Research funding and performance in UK university departments of economics / J. Johnes, G. Johnes // Economics of Education Review. – 1995. – V. 14(3) – P. 301–314.

427. Kandel I. L. The methodology of comparative education / I. L. Kandel // International Review of Education. – 1959. – Vol. 5. – Nr 3.

428. Kent Downs AONB Landscapes Education Project. Inspirational Landscapes for Learning and Play. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ahdb.org.uk/projects/education

429. King E. J. Comparative studies and educational decision / E. J. King – L.: Methuen 1968. – 193 p.

430. Koester U. The Agricultural Knowledge and Information System in Ukraine – Call for Reforms // U. Koester, C. Schumann, A. Lissitsa. Policy Paper Series [AgPP No. 30]. – Kyiv, 2010. – 44 p.

431. Kupisiewicz Cz. Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiajych / Cz. Kupisiewicz – Warszawa: Wyd-wo "Zak", 1994. – 153 s.

432. Kupisiewicz Cz. Pädagogische und bildungs – politische Hoffnungen und Enttäuschungen des XX. Tahrhunderts / Cz. Kupisiewicz // Edukacja w perspekty europejskiej na przelomie XX i XXI wieku. – IBE [Instytut Badan Edukacyjnych], 1999. – S. 69 –85.

433. Laderriere P. Strategies for educational reform: from concept to realizaytion / P. Laderriere // Strategies for educational reform: from concept to realization. – Strasbourg: [Council of Europe Publisching], 2000. – P. 26.

434. Learning and teaching terminology. Project Work. University of the West of England. Project Work [Електронний ресурс] – Режим доступу: http:///www1.uwe.ac.uk. – Назва з екрана.

435. Learning for Life and Work (LLW) for kage 3 in Northern Ireland / Publication. – 2007. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nicurriculum.org.uk/docs/learning_for_life_and_work/training/LLW-Guidance.pdf – Назва з екрану.

436. Lewisand D. Non Governmental Organizations and Development / D. Lewisand, K. Nazneen // London and New York: Routledge. Tailor and Francis Group, 2009. – 240 p.

437. Life long learning program. Good guidance. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.1edu.info http://www.goodguidance.eu/

438. Lifelong Learning programmes Curriculum and qualifications. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.gov.uk/schools-

colleges-childrens-services/curriculum-qualifications
http://www.studyabroad.ru/guide/uk/se/ – Назва з екрану.

439. Lissitsa A. Agricultural Economics Education in Ukrainian Agricultural Universities: An Efficiency Analysis Using Data Envelopment / A. Lissitsa, T. Coelli, R. D.S. Prasada // Analysis. International Congress, August 23-27, 2005. – Copenhagen, Denmark, 2005. – 17 p.

440. Macleish J. Why Do We Lecture? / J. Macleish // London: Jossey – Bass Publishers, 1996. – 159 p.

441. Markethill High School. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.markethillhighschool.net/Portal/assets/downloads/publication.pdf – Назва з екрану.

442. McCuddy M. K. Educational Innovation in Economics and Business. The Challenges of Educating People to Lead in a Challenging World / McCuddy M.K., Van den Bosch H., Martz W.B. J., Matveev A.V., Morse K.O. (Eds.). – 2007. – 636 p.

443. McCune V. The development of students' ways of thinking and practising in three final-year biology courses. / V. McCune, D. Hounsell // Higher Education. – 2005. – № 49(3). – P. 255–289.

444. McGlade J. The big push: the export of American business education to Western Europe after the Second World War / J. McGlade, L. Engwall, V. Zamagni eds // Management Education in Historical Perspective. – Manchester University Press, 1998. – P. 50–65.

445. McNeil C. Further higher? Tertiary education and growth in the UK's new economy / C. McNeil, A. Silim // University and College Union. – 2012 – 40 p.

446. Mitter W. Drogi reformy szkolnej w europejskiej perspektywe / W. Mitter // Edukacja w perspektywe europejskiej na przelomie XX i XXI wieku. – Warszawa IBE [Instytut Badan Edukacyjnych], 1999. – S. 13 – 32.

447. Mitter W. Wege der Schulreform in europдischer Perspektive / W. Mitter // Edukacja perspektywe europejskiej na przelomie XX i XXI wieku. – Warszawa IBE [Instytut Badan Edukacyjnych], 1999 (b). – S. 33 – 52.

448. Moizer J. Simulations and Games: Overcoming the Barriers to their use in Higher Education / J. Lean, J. Moizer, M. Towler, C. Abbey // Active Learning in Higher Education. – 2009. – V. 10. – № 3. – P. 207–224.

449. MSc Agricultural Development Economics 2013-2014. University of Reading. Graduate Institute of International Development and Applied Economics (GIIDAE). – 2013. – 6 p.

450. MSc in Agricultural Economics 2013–2014. – University of Reading. Life Sciences Faculty. – 2013. – 5 p.

451. Naidenova A. V. The system of training of agricultural specialists in the UK educational institutions / A. V. Naidenova // Edukacja-Technika-Informatyka. Rocznik naukowy. – Rzeszow, 2013. – Nr. 4. – P. 326–330.

452. National Conversation about Personalised Learning. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.standards.dfes.gov.uk/ts/.– Назва з екрану.

453. Niamh Bhreathnach Guidelines for the Practice and Counselling in schools. Annual report for the Minister for Education. February 1996. – 24 p. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ncge.ie/uploads – Назва з екрану.

454. Nottingham School of Economics. Centre for Finance, Credit and Macroeconomics (CFCM) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nottingham.ac.uk/cfcm – Назва з екрана.

455. Oxford Learning Institute. Learning about teaching: support for your academic practice. University of Oxford. – 2013. – 22 p.

456. Pollard A. Professionalism and pedagogy. A contemporary opportunity / A. Pollard // A Commentary by the Teaching and Learning

Research Programme and the General Teaching Council for England. – London : TLRP, 2010. – 37 p.

457. Ponomarenko O. G Vocational guidance and training in Ukraine / O. G. Ponomarenko // Trends in Education 2013/ General and scientific aspects of education in the information society. – Scientific annual. – Olomouc, 2013. – P. 582 – 586.

458. Ponomarenko O. G Vocational guidance at school – a part of professional and practical training in Ukraine. / O.G. Ponomarenko // Trends in Education 2013 / General and scientific aspects of education in the information society. – Scientific annual. – Olomouc, 2014. – P. 377 – 380.

459. Ponomarenko O. G. Vocational guidance in the context of basic training youth to agricultural activity in the "school-university". / O.G. Ponomarenko // Edukacja-Technika-Informatyka. Rocznik naukowy. – Czesc, 2013. – Nr 4. – P. 316 – 320.

460. Postgraduate Programme. Distance Learning. International Programmes. – University of London. – 2014. – 17 p.

461. Postgraduate Prospectus 2013 – 2014. Royal Agricultural University. Cirencester, 2013. – 60 p.

462. Postgraduate Prospectus 2014. Cardiff University. San Francisco: Jossey Bas., 1991. – 144 p.

463. Postgraduate prospectus. Economics / University of Essex. – 2014. – 82 p.

464. Postgraduate Prospectus. Lancaster University, 2014. – 232 p.

465. Prestigious MBA at GISMA. Internationally-recognised Degree. 4 different study modes [Електронний ресурс]. – Режим доступу: htttp://www.masterstudies.com. – Назва з екрана.

466. Programme specification 2013/2014. Postgraduate Programme. SOAS, University of London, 2013. – 6 p.

467. Programme specification for BA in Philosophy, Politics and Economics 2013–14. University of Oxford, 2013. – 37 p.

468. Programme specification. MSc International Rural Development. Royal Agricultural University. – Cirencester, 2013. – 18 p.

469. Programme specification. Undergraduate programmes in Economics // Department of Economics, School of Arts and Social Sciences. City University. London, 2014. – 11 p.

470. Prospectus 2013-2014. Bellerbys College. – 2013. – 51 p.

471. Rabczuk W. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej / W. Rabczuk – Warszawa: [IBE], 2002. – 187 s.

472. Regulated qualification course approval (Northern Ireland). [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.gov.uk/regulated-qualification-course-approval-northern-ireland – Назва з екрану.

473. Resolution of the Council and the Coucil and the Ministers of Education Meeting within the Council on the European Dimension in Education (24 May 1988) // ATEE News. – 1992 / 1993. – № 38/39. – P. 31 – 32.

474. Richards S. A. ‘Agricultural Science in Higher Education: Problems of Identity in Britain's First Chair of Agriculture, Edinburgh 1790-1831 / S. A. Richards // The Agricultural History review. – 1985. – Vol. 33. – p. 59 – 65.

475. Royal Economic Society. Education and Training [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.res.org.uk – Назва з екрана.

476. Schneider F. Triebkräfte der padagogik der Volker / F. Schneider – Salzburg, 1947.

477. School Prospectus 2014. Belive to achieve. – Markethill High School, 2014. – 10 p.

478. Schultz T. Resources for Higher Education: an Economists View / T. Schultz // The Journal of Political Economy. – 1968. – Vol. 76. – 327 p.

479. Scottish Agricultural College, SAC – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.uniserveuk.com/guides/s/sac.html – Назва з екрану.

480. Scottish Economic Society. About the Scottish Economic Society [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.scotecsoc.org. – Назва з екрана.

481. Scottish Institute for Research in Economics. Annual report to the Scottish Funding Council. For the period 1 Oct 2009 to 30 Sept 2010. – 2010. – 60 p.

482. Shearer E. Edinburgh University and Edinburgh College of Agriculture / E. Shearer // Ag Progress. XIV. – 1937. – P. 173-174.

483. Specifications in Relation to the Reasonable Adjustment of General Qualifications: Consultation Questions. Ofqual /11 / 4827, Coventry, April 2011. – P. 71. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.gov.uk/schools-colleges/curriculum-qualifications – Назва з екрану.

484. Spender J.C. Underlying Antinomies and Perpetuated Problems: An Historical View of the Challenges Confronting Business Schools Today / J.C. Spender // New York Institute of Technology, Old Westbury. – New York, 2000. – 47 p.

485. Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union... Ireland. – Brussels; Luxemburg: [EURYDICE, CEDEFOP], 1995. – P. 1 –20.

486. Study plus. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://en.hs-furtwangen.de/faculty/mechanical-and-medical-engineering/study-plus-programme.html – Назва з екрану.

487. Super D. E. A theory of vocational development / D. E. Super // Amar. Psychol. – 1953. – Vol. 8. – P. 185 – 190.

488. The Agricultural Economics Society [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aes.ac.uk. – Назва з екрана.

489. The Cambridge Trust for New Thinking in Economics. The Objectives [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.-neweconomicthinking.org.– Назва з екрана.

490. The CLA is the membership organisation for owners of land, property and business in rural england and wales. About the CLA [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: www.cla.org.uk. – Назва з екрана.

491. The Comprehensive Guidance and Counseling Program. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.newberg.k12.or.us/district/comprehensive-guidance-and-counseling-program – Назва з екрану.

492. The Economics Network. International Review of Economics Education (IREE) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.economicsnetwork.-ac.uk/supporters#The_Association_of_European_Economics_Education_AEEE. – Назва з екрана.

493. The European Association of Agricultural Economists (EAAE). About the EAAE [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eaae.org. – Назва з екрана.

494. The final report of the council for excellence in management and leadership (CEML). Response by the Chartered Management Institute. – 2002. – 8 p.

495. The London School of Economics and Political Science. Study at LSE [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lse.ac.uk. – Назва з екрана.

496. The new academic route dedicated to educating ambitious international students GCSE Pathway Programme (Academic Years 9 to 11) – Bellerbys College, Bellerbys GCSE Pathway Brochure – 2012. – 11 p.

497. The Oxford MSc Financial Economics programme 2013-2014. University of Oxford: Oxford Press, 2013. – 16 p.

498. The Prince’s Trust – PRINCE'S TRUST PROGRAMMES. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.princes-trust.org.uk/about_the_trust/what_we_do/programmes.aspx – Назва з екрану.

499. The Qualifications and Curriculum Authority (QCA). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.qca.org.uk/re – Назва з екрану.

500. The Royal Agricultural University. Fees and Applying [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rac.ac.uk/study/fees-how-to-apply. – Назва з екрана.

501. The Royal Welsh Agricultural Society. Today’s Society [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rwas.co.uk. – Назва з екрана.

502. The UK Quality Code for Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.qaa.ac.uk/qualitycode. – Назва з екрана.

503. Thirsk J. The agrarian history of England and Wales / J. Thirsk // England, 1967. – P. 466–592.

504. Tomlinson J. The Conservatives and Industrial Efficiency, 1951–1964 / J. Tomlinson, N. Tiratsoo. – London : Routledge, 1998. – 203 p.

505. Transformacja w oswiacie a europejskie perspektywy / Pod redakcja W. Hörnera i M. S. Szymahskiego. – Warszawa: Wyd-wo Akademickie "Zak", 1998. – 261 s.

506. UCAS. Undergraduate. Getting started [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.ucas.com/ucas/undergraduate/getting-started. – Назва з екрана.

507. UCAS. Undergraduate. Postgraduate study [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https: // www.ucas.com/ucas/postgraduate/postgraduate-study. – Назва з екрана.

508. UG Curriculum Review. December – 2012 / UCL Department of Economics. Feculty of historical and social Sciences. London's Global University. – 2012. – P. 17.

509. UK Quality Code for Higher Education. The Quality Assurance Agency for Higher Education. – 2011. – № 9. – P. 3 – 4.

510. Undergraduate Prospectus 2013. Agriculture with Farm Business Management BSc Honours UCAS code D402. Newcastle University. England, 2013. – 6 p.

511. Undergraduate Prospectus 2014. Harper Adams University, Newport. Shropshire. England, 2014. – 224 p.

512. Undergraduate Prospectus Entry 2014. Cardiff University. – 2013. – P. 17–48.

513. Undergraduate Prospectus for entry in 2012.The london School of Economics and Political Sciences. – London : Academic Registrasr's Division, 2012. – 206 p.

514. Undergraduate Prospectus. BSc (Hons) Agriculture and Food. Cornwall College. – 2013. – 201 p.

515. Undergraduate Prospectus. BSc Economics Programme Structure 2012/13. Department of Economics. University of London, 2012. – 15 p.

516. Undergraduate Prospectus. University of Cambridge. Cambridge. The United Kigdom, 2014. – 162 p.

517. Undergraduate prospestus. Economics / University of Essex prospectus. – 2014. – P. 66 – 67.

518. University of Central Lancashire. Lancashire Business School. Programme Specification in Economics. BA (Hons) Economics. – 2011. – 7 p.

519. University of Manchester.Teaching and learning. Our innovative teaching methods and high-tech learning environment make for an

undergraduate experience that is uniquely Manchester [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.manchester.ac.uk. – Назва з екрана.

520. University Of Reading. Research [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.reading.ac.uk/apd/research. – Назва з екрана.

521. University Of Reading. School of Agriculture, Policy and Development [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.reading.ac.uk/apd/businessdevelopment. – Назва з екрана.

522. University of Reading. Study. How to Apply [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.reading.ac.uk/Study/study-ug-before.aspx. – Назва з екрана.

523. University Of Reading. Working with Business [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.reading.ac.uk/working-with-business. – Назва з екрана.

524. XL program. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.xllawconsulting.com/tag/vocational/ – Назва з екрану.

525. Your guide to university Truno and Penwith College. Cornwall. England. – 2012. – 110 p.