

реагувати на зміни й досягнення поставлених цілей; розраховувати обсяги діяльності та динаміку розвитку; здійснювати довгостроковий прогноз.

Список використаних джерел інформації:

1. Лугова В, Серіков Д. Напрями розвитку професійної Я-концепції керівника. *Проблеми і перспективи розвитку підприємництва*: матеріали VIII міжнарод. наук.-практ. конф., м. Харків, 2014 р. Харків, 2014. С. 86–87.
2. Лугова В, Серіков Д. Уточнення структури управлінської компетентності керівника. *Розвиток європейського простору очима молоді: економічні, соціальні та правові аспекти*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., Харків, 2016 р. Харків, 2016. С. 221–226.
3. Лугова В, Серіков Д. Діагностика управлінської компетентності керівника. *Актуальные научные исследования в современном мире* 2017. № 3(23) Ч. 4. С. 36-41.

УДК 37.01/.09.[37.02

Отамась Інна

доцент кафедри професійної та
вищої освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
кандидат історичних наук
Україна, м. Київ
otamasinna@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ: АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ

Інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір зумовили необхідність пошуку та реалізації новітніх підходів до забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки педагогічного персоналу на засадах збереження національних надбань та використання кращих зразків світового досвіду.

Суттєвий науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн, що демонструють високий рівень професійної підготовки педагогів; мають багаті історичні традиції педагогічної освіти, що сприяє їх провідній ролі у галузі науки й освіти на регіональному і глобальному рівнях; накопичили значний досвід у галузі неперервного професійного розвитку вчителів у нових соціокультурних умовах, зокрема Велика Британія, Канада, Угорщина, Німеччина, Сингапур, Фінляндія, Японія, Австрія та ін.

Аналіз національних систем професійної підготовки педагогів у зазначених зарубіжних країнах уможливив формулювання таких висновків:

I. Ключовими особливостями професійної підготовки педагогів на початку XXI століття є:

1) розширення компонента педагогічної практики в підготовці педагогів (як за рахунок збільшення годин, що передбачені на підготовку, так і за рахунок створення базового ядра програм підготовки, що складається з практикумів). У низці країн педагогічна практика передбачає не лише роботу в школі, але і в інших дитячих установах, у тому числі тих, що працюють у найбільш складних умовах (мігранти, діти з особливими потребами);

2) зростання кількості і варіативності маршрутів, за допомогою яких можна опанувати вчительську професію. Більшість зазначених країн мають спеціальні програми, призначені для залучення у професію кращих випускників ЗВО і професіоналів із суміжних сфер діяльності;

3) наявність декількох альтернативних шляхів підготовки вчителів (характерно для великих країн). У таких країнах програми варіюються від університетської підготовки за програмами бакалаврату і магістратури до виключно кваліфікаційних педагогічних курсів. Насамперед, це пов'язано зі складністю прогнозування попиту у педагогічному персоналі та необхідністю швидко ліквідувати його дефіцит;

4) створення систем неперервного професійного розвитку від ВНЗ до завершення кар'єри знаходиться на різних стадіях становлення. Але всюди це завдання визнається пріоритетним в освітній політиці. Професійний розвиток вчителів має неоднорідний, індивідуалізований характер, пов'язаний з інтересами й запитамі конкретних груп учителів;

5) розроблення програм інтернатури – уведення в професію нових учителів – є найбільш динамічним компонентом системи неперервного професійного розвитку (або курс уведення в професію носить характер інтернатури і передусє сертифікації, або організовується після отримання права на викладання);

6) актуалізація змісту програм професійної підготовки вчителів. Для більшості країн пріоритетом є розвиток систем моніторингу і визначення професійних інтересів та потреб учителів (підготовка до реалізації інклюзивної освіти; менеджмент учнівської групи, в якій можуть бути учні з девіантною поведінкою; робота в умовах цифрового інформаційного середовища тощо). У багатьох країнах програми професійної підготовки вчителів (навіть на рівні бакалаврату) передбачають суттєвий дослідницький компонент;

7) перенесення програм професійного розвитку в школи. Професійний розвиток на базі школи передбачає взаємодію педагогів безпосередньо у колективі (спільне спостереження, планування і аналіз уроків, спільне обговорення актуальної літератури, спільне проектування і дослідження, взаємодія всіх вчителів для вдосконалення результатів учнівської успішності);

8) посилення правил відбору на педагогічні спеціальності. Країни – лідери міжнародних освітніх рейтингів суттєво посилюють відбір як на стадії зарахування до вищого навчального закладу, так і під час працевлаштування випускників;

9) делегування повноважень щодо атестації та підвищення кваліфікації вчителів і директорів шкіл професійній спільноті (професійні асоціації, професійні спілки, центри педагогічної майстерності, школи професійного зростання).

II. Загальними тенденціями професійного розвитку педагогів визначено: організаційно-структурні – «університетизацію» педагогічної освіти – пріоритет університетського рівня педагогічної освіти (Фінляндія, Франція, Італія, Іспанія); диверсифікація форм та методів професійного розвитку вчителів; диверсифікація типів постачальників освітніх послуг та програм підвищення кваліфікації (професійних об'єднань вчителів (Іспанія, Італія), шкіл професійного розвитку (Канада, США), професійні асоціації вчителів і викладачів (Велика Британія); приватні компанії; учительські центри). Сутнісно-визначальні: гуманізація та гуманітаризація в методах і змісті педагогічної освіти; інтернаціоналізація змісту професійної підготовки; посилення ролі неформальної освіти у професійному розвитку вчителів; (тренінги (Австрія), навчальні майстерні (Польща), навчальних поїздок землями ФРН (Німеччина), участь у міжнародних освітніх програмах та проектах, взаємообмін учителями між школами та міжнародний взаємообмін (Велика Британія). Змістовно-процесуальні: інформатизація навчального процесу (Угорщина, Словаччина, Чехія,

США), інтеграція змісту педагогічної освіти (Німеччина, Іспанія), моніторинг якості педагогічної освіти, що є пріоритетним питанням у розробці стратегій розвитку, забезпечення учителів-новачків психолого-педагогічною підтримкою на рівні школи (Фінляндія, США); запровадження соціального партнерства або консенсусного підходу до управління педагогічною освітою, що передбачає заохочення уряду, едукаторів та інших зацікавлених сторін до роботи над питаннями якості; поширення інтерактивної моделі підвищення кваліфікації, що передбачає забезпечення реальної взаємодії педагога з іншими колегами у процесі підвищення кваліфікації в умовах щоденного шкільного життя; формування соціального рефлексивного «Я» педагога, «здатного ставати об'єктом для самого себе» під впливом спілкування.

III. До особливих тенденцій професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу та США віднесено: розширення доступу до здобуття педагогічної професії (Угорщина, Словенія), децентралізація управління (Австрія, Болгарія, Угорщина, Франція), централізований тип управління (Велика Британія, Польща, Італія, Румунія, Греція), пошук оптимального співвідношення між централізованим і децентралізованим управлінням (Німеччина); широке використання альтернативних шляхів набуття педагогічної професії (США, Швейцарія).

811.161.2'373

Павлова Алла

доцент кафедри журналістики,
української словесності та культури
кандидат філологічних наук, доцент
Університет державної фіскальної служби України
Україна, м. Ірпінь
Lypen.pavlova@ukr.net

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА НАУКОВОГО ТЕКСТУ В АСПЕКТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА**

Структура адресатів економічних текстів надзвичайно широка, їх використовують у різних галузях сучасного життя. Економічний текст – це складна лексико-семантична структура. Особливо важливим у діловому мовленні є вибір доречного слова, яке займає певне місце у цій специфічній організації. За свідченням сучасних лінгвістів, зв'язок значень конкретних слів передбачає насамперед розуміння теми, тобто гіпотезу про розвиток сенсу, уявлення про майбутній текст. Мотивом пошуку нових лексем є не лише інтенція мовця, а й закономірний розвиток змістових співвідношень: «Мовець повинен міркувати, а не просто пам'ятати і згадувати слова» [2, с. 96].

Важливим семантичним центром економічного тексту є лексема «гроші» як «оперативна та змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи та ментальна мова всієї картини, яка відображена в свідомості людини» [3, с. 90]. Вивчення уявлень про дійсність, зафіксованих у значеннях мовних знаків певного періоду, дозволяє опосередковано зробити висновки про те, яким було мислення народу, зрозуміти національну логіку та певною мірою реконструювати мовну картину світу.

Концепт «гроші» та мовні знаки, що його репрезентують, посідають у мовній картині світу пріоритетні позиції як носії значущих для особистості цінностей. Особливу зону в структурі тексту утворюють паремії, оскільки вони відображають історичне осмислення етносами того чи іншого концепту, що витікає із ментально-мовної культури