

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Кваліфікаційна робота**

магістра

на тему **Порівняльне вивчення систем професійної підготовки педагогів  
закладів вищої освіти України та Китайської Народної Республіки**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.0111-і  
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки  
освітньої програми Педагогіка вищої школи  
Шахетабієке

Керівник зав. кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності,  
д.пед.н., професор Іваницький О. І.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності,  
к.психол.н., доцент Овсяннікова В. В.

Запоріжжя

2022

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_

д.пед.н., проф. О.І. Іваницький

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2022 р.

**З А В Д А Н Н Я**  
**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ**

Шахетабієке

1. Тема роботи Порівняльне вивчення систем професійної підготовки педагогів закладів вищої освіти України та Китайської Народної Республіки  
керівник роботи Іваницький Олександр Іванович, д.пед.н., професор  
затверджені наказом ЗНУ від «20» липня 2022 року № 886-с
2. Строк подання студентом роботи \_\_\_\_\_
3. Вихідні дані до роботи аналіз літератури.
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): з'ясувати ступінь наукової розробленості досліджуваної проблеми, охарактеризувати стан професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти у Китаї та Україні; розкрити теоретичні положення китайських і українських учених про особливості професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти, на основі аналізу й зіставлення виявлених теоретичних ідей уточнити термінологічне поле дослідження; узагальнити досвід формування професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в університетах КНР та України; на підставі результатів порівняльного аналізу визначити перспективні напрями творчого використання педагогічно цінних теоретичних і практичних напрацювань українських педагогів щодо професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в умовах китайських університетів.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)  
1 рисунок, 4 таблиці з результатами дослідження

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Іваницький О.І., проф.		
Розділ 1	Іваницький О.І., проф.		
Розділ 2	Іваницький О.І., проф.		
Висновки	Іваницький О.І., проф.		

7. Дата видачі завдання \_\_\_\_\_

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Робота з науковими джерелами	січень 2022 р.	Виконано
2	Написання вступу	квітень 2022 р.	Виконано
3	Написання першого розділу	червень-липень 2022 р.	Виконано
4	Написання другого розділу	серпень-жовтень 2022 р.	Виконано
5	Написання висновків	жовтень 2022 р.	Виконано
7	Проходження передзахисту	листопад 2022 р.	Виконано
8	Проходження нормоконтролю	листопад 2022 р.	Виконано
9	Захист	грудень 2022 р.	

Студент \_\_\_\_\_ Шахетабієке

Керівник роботи \_\_\_\_\_ О. І. Іваницький

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ І.В. Козич

## РЕФЕРАТ

**Кваліфікаційна робота:** 53 сторінки, 1 рисунок, 4 таблиці, 42 джерело.

**Об'єкт дослідження:** процес професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти України та Китаю.

**Предмет дослідження:** порівняльне вивчення систем професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти України та Китаю.

**Мета дослідження:** на основі результатів порівняльного аналізу виявити загальне й особливе в теорії та практиці професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в університетах КНР та України, визначити перспективи використання педагогічно цінних досягнень в освітньому процесі українських університетів у закладах вищої освіти КНР.

**Методи дослідження:** загальнонаукові: аналіз, систематизація, класифікація науково-педагогічних джерел, законодавчих та нормативних актів; історичні – порівняльно-зіставний; емпіричні: спостереження, бесіди, інтерв'ювання, анкетування.

**Практичне значення** результатів дослідження полягає в тому, що здійснений аналіз теоретичних ідей і узагальнення досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти КНР та України; сформульовані теоретичні положення та висновки можуть стати в пригоді для підвищення ефективності цього процесу в університетах КНР та України.

**Ключові слова:** ГОТОВНІСТЬ, ФАХОВА ПІДГОТОВКА, МАЙБУТНІЙ ПЕДАГОГ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ, СВІТОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ, СИСТЕМА ОСВІТИ КНР.

## SUMMARY

### **Shahetabieke. Comparative Study of Systems of Professional Training of Higher Education Institutions Teachers of Ukraine and the People's Republic of China.**

The work is presented on 53 pages of printed text, contains 4 tables, 1 figure. The list of references includes 42 sources.

Object of research: the process of professional training of future teachers in higher education institutions of Ukraine and China.

The subject of the research: a comparative study of systems of professional training of future teachers in higher education institutions of Ukraine and China.

The purpose of the study: based on the results of a comparative analysis, to identify common and special aspects in the theory and practice of professional training of future teachers of higher education institutions in the universities of the People's Republic of China and Ukraine, to determine the prospects of using pedagogically valuable achievements in the educational process of Ukrainian universities in the institutions of higher education of the People's Republic of China.

The paper clarifies the degree of scientific development of the researched problem, characterizes the state of professional training of future teachers of higher education institutions in China and Ukraine; the theoretical positions of Chinese and Ukrainian scientists on the peculiarities of the professional training of future teachers of higher education institutions are revealed.

The practical significance of the research results is that the analysis of theoretical ideas and generalization of professional experience has been carried out training of future teachers of higher education institutions of the People's Republic of China and Ukraine; formulated theoretical propositions and conclusions can be useful for increasing the efficiency of this process in the universities of the People's Republic of China and Ukraine.

**Keywords:** readiness, professional training, future teacher of the institution of higher education, global educational environment, education system of the PRC.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОРІВНЯЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ СИСТЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ .....	12
1.1. Зміст поняття «світовий освітній простір».....	12
1.2. Розробленість наукової проблеми дослідження в теорії і методиці професійної освіти.....	17
1.3. Зміст і структура поняття «готовність майбутнього педагога закладу вищої освіти до професійної діяльності».....	20
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КНР.....	30
2.1. Тривалість, форми і методи професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в китайських університетах.....	30
2.2. Досвід професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в університетах України.....	38
2.3. Перспективи взаємного творчого використання педагогічного доробку з професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в Україні та в університетах КНР.....	42
ВИСНОВКИ.....	48
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	50

## ВСТУП

Сучасний етап розвитку освіти у світовому вимірі характеризується створенням і активним функціонуванням світового освітнього простору, активними учасниками якого є системи освіти України та Китаю. Спільним для цих систем освіти є проведення реформ всіх освітніх ланок, зокрема, системи вищої освіти. У такій складній ситуації значно зростає роль професійної підготовки педагогів закладів вищої освіти як важливого чинника успішності цих реформ, як дієвого інструмента конструктивних перетворень у сфері вищої освіти.

У світлі викладеного зауважимо, що і на теренах вітчизняної професійної освіти, і у сфері вищої освіти Китаю накопичено значний позитивний досвід підготовки викладачів закладів вищої освіти, акумульовано цінні теоретичні та практичні доробки щодо вирішення порушеної проблеми. Їх вивчення й узагальнення створює сприятливі передумови для творчого використання цінних теоретичних ідей та практичного досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в різних країнах. Зокрема, у цьому плані, як для університетів КНР, так і для університетів України значний інтерес становлять напрацювання, в яких склалися дієві для наявних конкретних соціальних умов у цих країнах системи підготовки магістрів-викладачів.

Аналіз наукових розвідок засвідчує, що у плані деякі аспекти зазначеної проблеми були висвітлені в працях китайських та українських науковців, державних і суспільних діячів та зарубіжних науковців. У загально педагогічному аспекті питання професійної підготовки фахівців досліджували В. Андрущенко, В. Журавський, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Кондратова, Н. Ничкало, І. Руснак, О. Цокур та ін. В аспектах, дотичних до проблеми, що вивчається, проведені дослідження з порівняльної педагогіки Ван Боюанем, С. Галою, Н. Долінською, С. Доценко, Т. Завгородньою та

І. Стражніковою, М. Костецькою, О. Лисенко, Лу Феном, Т. Модестовою, С. Мороз, Ю. Плискою, О. Цюк та ін. Питання здійснення соціалізації студентів, засвоєння ними основних цінностей та відносин висвітлено в працях таких учених, як Чень Іян, Чень Юхуей, Хуан Сінхяо та ін. Основні тенденції розвитку китайської вищої освіти на теперішньому етапі розвитку китайського суспільства проаналізовано в працях Вана Інцзіня, Вана Хуніна, Кана Ювея, Конга Ріюна та інших учених. Специфіку формування готовності майбутніх педагогів закладів вищої освіти України розкрито в доробках таких дослідників, як В. Зінчук, С. Грицай, В. Чепурна та ін.

Водночас результати наукових розвідок засвідчують, що не проводилось цілісного педагогічного дослідження, спрямованого на здійснення порівняльного аналізу теоретичних та практичних доробок щодо професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти університетів КНР та України.

Актуальність проведення дослідження цієї проблеми зумовлена потребою розв'язання цілої низки суперечностей, наявних у сучасній теорії та практиці реалізації процесу професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти, зокрема між:

- потребою української держави в висококонкурентних, компетентних викладачах закладів вищої освіти як необхідної передумови успішного вирішення проблем реформування у цій сфері та невисоким рівнем спрямованості навчального процесу до такої підготовки в реальності;

- формулюванням китайськими та українськими науковцями педагогічно цінних ідей про професійну підготовку майбутніх педагогів закладів вищої освіти та недостатнім аналізом і осмисленням цих ідей у порівняльному плані українськими та китайськими педагогами.

Отже, актуальність порушеної проблеми, її недостатня наукова розробленість у педагогічній науці, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: «Порівняльне вивчення систем професійної підготовки педагогів закладів вищої освіти України та



Китайської Народної Республіки».

**Мета дослідження** — на основі результатів порівняльного аналізу виявити загальне й особливе в теорії та практиці професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в університетах КНР та України, визначити перспективи використання педагогічно цінних досягнень в освітньому процесі українських університетів у закладах вищої освіти КНР.

Відповідно до сформульованої мети поставлено такі **завдання дослідження**:

1. З'ясувати ступінь наукової розробленості досліджуваної проблеми, охарактеризувати стан професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти у Китаї та Україні.

2. Розкрити теоретичні положення китайських і українських учених про особливості професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти, на основі аналізу й зіставлення виявлених теоретичних ідей уточнити термінологічне поле дослідження.

3. Узагальнити досвід формування професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в університетах КНР та України.

4. На підставі результатів порівняльного аналізу визначити перспективні напрями творчого використання педагогічно цінних теоретичних і практичних напрацювань українських педагогів щодо професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в умовах китайських університетів.

Згідно з поставленими метою та завданнями використано комплекс таких **методів дослідження**: загальнонаукових – аналіз, систематизація, класифікація науково-педагогічних джерел, законодавчих та нормативних актів, що дозволило визначити ступінь наукової розробки проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в університетах КНР та України, окреслити нормативно-правову базу для реалізації цього процесу, уточнити сутність ключових понять дослідження; історичних – історико-порівняльний, хронологічний, історико-генезисний, що дали можливість з'ясувати витоки становлення й розвитку досліджуваної проблеми, здійснити

вивчення професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти у динаміці й часовій послідовності; порівняльно-зіставний – із метою вивчення і зіставлення теорії та практики професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти університетах КНР та України, порівняння й інтерпретації різних педагогічних подій, явищ, фактів; емпіричних (спостереження, бесіди, інтерв'ювання, анкетування) – допомогли виявити педагогічно цінний практичний досвід підготовки педагогів закладів вищої освіти, визначити принципи, методи та форми здійснення цього процесу в університетах КНР та України, прогностичного – для визначення перспективних напрямів творчого використання педагогічно цінних теоретичних та практичних напрацювань щодо підготовки майбутніх педагогів китайських і українських закладів вищої освіти.

**Теоретичне значення дослідження** полягає в тому, що:

- з'ясовано ступінь наукової розробленості досліджуваної проблеми;
- розкрито теоретичні положення китайських і українських учених щодо професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти;
- на основі аналізу й систематизації наукової літератури, зіставлення трактувань китайськими й українськими вченими визначено суть, структуру та зміст професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти;
- здійснено порівняльний аналіз практики підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в університетах України та Китаю з метою виявлення її загальних та особливих характеристик;
- визначено перспективні напрями творчого використання педагогічно цінних теоретичних і практичних напрацювань українських педагогів із професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в умовах китайських університетів.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що здійснений аналіз теоретичних ідей і узагальнення досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти КНР та України; сформульовані теоретичні положення та висновки можуть стати в пригоді для підвищення ефективності

цього процесу в університетах КНР та України.

Кваліфікаційна робота була апробована та одержала схвалення на засіданні науково-методичного семінару кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету (Протокол № 3 від 14 листопада 2022 р.).

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОРІВНЯЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ СИСТЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ

### 1.1. Зміст поняття «світовий освітній простір»

Освітній простір – це педагогічна реальність, у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю (подія) оточуючих її елементів-носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб'єктивацію і прогресивний розвиток об'єктів (фігурантів і предметів) [9]. Освітній простір як система педагогічних чинників та умов освоєння особистістю у процесі становлення спеціально організованого педагогічного середовища може бути об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, формування. Цілеспрямоване створення такого складного і багатовимірного об'єкта як освітній простір потребує встановлення його структури і виявлення ефективних механізмів.

Ядром освітнього простору у закладах вищої освіти є освітня програма, яка є центром притягнення, що тримає систему і не дозволяє їй розпастись. Одиницями конструювання освітньої програми є компетентності і відповідні їм програмні результати навчання. Мета і завдання освітньо-професійної програми торкаються власних життєвих перспектив студентів. Конструювання відбувається через виділення загальних і фахових компетентностей та визначення навчальних дисциплін і практики, вивчення яких забезпечує формування відповідних компетентностей.

Таким чином освітній простір можна назвати структурованою системою педагогічних чинників й умов їх освоєння окремою особистістю в процесі її розвитку та становлення [7]. Але існують й інші тлумачення цього поняття, одним з яких є твердження, що це – система соціальних зв'язків в освітній

галузі, яка базується на взаємодії суспільства і соціальних інститутів освітньої спрямованості.

Важливо пам'ятати і про основні характеристики освітнього простору. Йому притаманні часові характеристики, що опираються на модуси минулого, теперішнього та майбутнього. Географічне розташування також впливає на нього – важливу роль відіграє територія розташування та місце розгортання освітнього простору. Інноваційний розвиток освітніх закладів передбачає обов'язкове проектування освітнього простору, який характеризується обсягом освітніх послуг, а також потужністю та інтенсивністю освітньої інформації [7; 9]. Слід зазначити, що освітній простір має нерозривний зв'язок з іншими соціально-просторовими феноменами і завдяки йому відбувається реалізація найбільш актуальних проблем і запитів сучасної цивілізації. І в першу чергу це, безумовно, розвиток особистості. Взаємодіє освітній простір також із сферами політики та економіки, екології та релігії, а також культурною та етнічною сферами

Світовий освітній простір – відносно нове поняття. Воно визначає сукупність всіх освітніх і виховних закладів, науково-педагогічних центрів, урядових і суспільних організацій з просвітньої діяльності в різних країнах, геополітичних регіонах і в глобальну масштабі, їх взаємовплив і взаємодію в умовах інтенсивної інтернаціоналізації різних сфер суспільного життя сучасного світу [9].

Світ сьогодні об'єднаний турботою про виховання громадянина всієї планети. Інтенсивно розвивається міжнародний освітній простір, тому світове співтовариство прагне до створення глобальної стратегії освіти людини незалежно від місця її проживання й освітнього рівня. Усі країни об'єднують розуміння, що сучасна освіта має стати міжнародною; шкільна й університетська освіти набувають рис полікультурної освіти, яка розвиває здатність оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації, створює полікультурне середовище.

Світовий освітній простір об'єднує національні освітні системи різного

типу і рівня, що значно різняться філософськими й культурними традиціями, рівнем цілей і завдань, якісними станами. Тому варто говорити про сучасний світовий освітній простір як про єдиний організм, що формується і в кожній освітній системі якого наявні глобальні тенденції й збережено розмаїтість.

У світі виокремлюють типи регіонів за ознакою взаємного зближення і взаємодії освітніх систем (О. Ліферов).

Перший тип становлять регіони, що є генераторами інтеграційних процесів. Найяскравішим прикладом такого регіону може слугувати Західна Європа. Ідея єдності стала стержнем усіх освітніх реформ 1990-х р.р. у західноєвропейських країнах.

До першого типу регіонів можна також зарахувати США і Канаду, але їхні інтеграційні зусилля у сфері освіти реалізуються в іншій ситуації.

У світі формується новий Азіатсько-Тихоокеанський регіон (АТР) – генератор інтеграційних процесів. До нього входять такі країни: КНР, Республіка Корея, Тайвань, Сінгапур і Гонконг, а також Малайзія, Таїланд, Філіппіни й Індонезія. Для всіх цих країн характерна стратегія підвищених вимог до якості навчання й підготовки кадрів.

До другого типу належать регіони, що позитивно реагують на інтеграційні процеси. Насамперед це країни Латинської Америки. І в процесі історії, і нині Латинська Америка виявляється в зоні дії інтеграційних імпульсів з боку США і Західної Європи.

До третього типу належать регіони, які є інертними щодо інтеграції освітніх процесів. До цієї групи входить значна частина країн Африки від Сахари до півдня (крім ПАР), низка держав Південної й Південно-Східної Азії, невеликі острівні держави басейнів Тихого й Атлантичного океанів.

До кінця ХХ ст. виокремилися регіони, у яких через деякі економічні, політичні, соціальні причини порушено послідовність освітніх та інтеграційних процесів. До таких регіонів належать арабські країни, Східна Європа і країни колишнього СРСР.

Для світового освітнього простору характерні дуже важливі тенденції, що особливо яскраво виявляються на початку XXI ст. [7].

Перша тенденція – повсюдна орієнтація більшості країн на перехід від елітної освіти до загальнодоступної високоякісної освіти.

Друга тенденція полягає в поглибленні міждержавної співпраці в галузі освіти. Активність розвитку цього процесу залежить від потенціалу національної системи освіти й від рівних умов партнерства держав та окремих учасників.

Третя тенденція припускає істотне збільшення у світовій освіті гуманітарної складової загалом, а також завдяки введенню нових наукових і навчальних дисциплін, орієнтованих на людину: політології, психології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки тощо.

Ще однією важливою тенденцією в розвитку світової освіти є значне поширення нововведень за умов збереження сформованих національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів. Тому простір стає полікультурним і орієнтованим на розвиток людини й цивілізації загалом, більш відкритим до формування міжнародного освітнього середовища, наднаціональним за характером знань і долучення людини до світових цінностей [7].

Окрім названих тенденцій, у світовій освіті набуває сили «ринковий» і «діловий» підхід; прагнення до демократичної системи освіти, тобто доступність освіти всьому населенню країни і наступність її рівнів, надання автономності й самостійності навчальним закладам; забезпечення права на освіту всім охочим (можливість і рівні шанси для кожної людини здобути освіту в навчальному закладі будь-якого типу, незалежно від національної й расової належності); підвищений інтерес до обдарованих дітей і молоді, до особливостей розкриття й розвитку їхніх здібностей у процесі освіти; пошук додаткових ресурсів для освіти дітей із відхиленнями в розвитку, дітей-інвалідів [9].

ЮНЕСКО здійснює організаційне регулювання процесу розвитку

світового освітнього простору. Ця організація розробляє для всіх країн міжнародно-правові акти і глобального, і регіонального характеру.

Активно сприяючи розвиткові інтеграційних процесів у сфері освіти, нормотворча діяльність ЮНЕСКО орієнтована на:

- створення умов для розширення співпраці народів у сфері освіти, науки й культури;
- забезпечення загальної поваги до законності й прав людини;
- залучення більшої кількості країн до процесу підготовки правових основ для міжнародної інтеграції у сфері освіти;
- дослідження стану освіти у світі, зокрема в регіонах і країнах;
- прогнозування найефективніших шляхів розвитку й інтеграції;
- пропаганду прийнятих конвенцій і рекомендацій;
- збирання й систематизацію звітів держав про стан освіти щороку.

У світі сформувалося кілька освітніх моделей.

Американська модель: молодша середня школа – середня школа – старша середня школа – коледж дворічний – коледж чотирирічний у структурі університету, далі магістратура, аспірантура.

Французька модель: єдиний коледж – технологічний, професійний і загальноосвітній ліцей-університет, магістратура, аспірантура.

Німецька модель: загальна школа – реальне училище, гімназія, основна школа-інститут, університет, аспірантура.

Англійська модель: об'єднана школа – граматична і сучасна коледж-школа – університет, магістратура, аспірантура.

Українська модель: загальноосвітня школа – повна середня школа – ліцей, коледж – інститут, університет, академія – аспірантура – докторантура.

Китайська модель відповідає українській, проте є суттєві відміни в термінах навчання, особливо стосовно закладів вищої освіти

У процесі освіти людина освоює матеріальні й духовні культурні цінності. Як відомо, мова є способом пізнання навколишнього світу і засобом комунікації. Одночасно вона є також оберегом, показником духовної культури,



яку передають від покоління до покоління. Не випадково рівень культури епохи (і окремої людини) визначають за ставленням до мови. Тому одна з місій освіти в тому, щоб сформувати в молодого покоління відповідальне ставлення до рідної мови, до збереження і збагачення історичних, наукових і культурних цінностей.

Культура й освіта залишаються в центрі уваги всього світового співтовариства. Вони є провідними чинниками суспільного прогресу й розвитку цивілізації.

Взаємодію культури й освіти можна розглядати в різних аспектах:

- на рівні соціуму, в історичному контексті;
- на рівні конкретних соціальних інститутів чи сфери середовища розвитку людини;
- на рівні навчальних дисциплін.

## **1.2. Розробленість наукової проблеми дослідження в теорії і методиці професійної освіти**

Реформаторські зміни в системі вищої освіти Китаю посилюються у зв'язку з процесами глобалізації, в тому числі в Україні. Порівняльне вивчення вищої школи України та Китаю допомагає окреслити актуальні проблеми реформування, тенденції розвитку освіти в світі, досягнення систем професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в Україні та Китаї, недоліки, що супроводжують ці процеси, виявити специфічні особливості та тенденції розвитку професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратур цих країн.

Стосовно змісту і особливостей освітньої системи КНР в Україні проведено низку досліджень. Зокрема, можна виділити комплекс статей та дисертаційних досліджень, присвячених тим чи іншим чином різним ланкам системи освіти Китаю.

У статті С. Мороз розглянуто досвід Китаю у забезпеченні розвитку галузі освіти як підґрунтя для вдосконалення механізмів державного управління якістю вищої освіти України [22]. У статті стверджується, що існуючий досвід функціонування та розвитку вітчизняної освітянської галузі забезпечив гідний рівень її сучасного позиціонування у межах відповідних феноменів світового рівня, проте існують певні ризики руйнування національних традицій та культури функціонування освітянської галузі. Підкреслено, що в цьому плані важливим є досвід Китаю щодо реформування системи вищої освіти зі збереженням її національних особливостей і окремішності на тлі глобалізаційних процесів. Автор вказує на обмеженість дуальної форми професійної підготовки у реалізації своїх потенціалів у закладах вищої освіти України. Спираючись на досвід Китаю щодо реформування системи вищої освіти, С. Мороз робить висновок про необхідність одночасного проведення модернізацій в системі середньої освіти та сфері науки і техніки, вказуючи на необхідність створення відповідного підґрунтя для такого реформування [22, с. 76].

Грунтовний аналіз досвіду реформування вищої освіти Китаю здійснено у дослідженні С. Гали [6]. Дослідник показав, що у сфері вищої освіти Китаю була здійснена низка реформ, спрямованих на її модернізацію та інноваційний розвиток. Автор відзначає продуманість реформ, їхню ґрунтовність та міцне економічне підґрунтя. Проаналізовано нові тенденції у розвитку університетів Китаю, їхнє стрімке входження у світовий освітній простір.

У дослідженні, проведеному І. Стражніковою та Т. Завгородньою, проаналізовано та зроблено порівняння особливостей організації системи вищої освіти в Китаї та європейських країн, що впливають на якість надання освітніх послуг. Висвітлено досвід, який творчо можна використовувати для подальшої розбудови системи вищої освіти України [32].

Виконано низку дисертаційних досліджень, в яких розглянуто окремі аспекти розвитку вищої освіти КНР. Зокрема, у дисертації Лун Фен здійснено порівняльного аналізу теорії та практики реалізації процесу формування

політичної культури студентів в університетах КНР, України та Франції. Автором дисертації встановлено загальні та особливі характеристики цих процесів; визначено перспективні напрями творчого використання педагогічно цінних теоретичних і практичних напрацювань китайських та французьких педагогів із формування політичної культури студентів в умовах українських університетів [20].

У дисертаційному дослідженні Ван Боюань систематизовано методологічні засади підготовки піаністів-виконавців у мистецьких закладах вищої освіти Китаю (урахування філософських ідей, принципів навчання та методики) та України (визначення всебічного розвитку студента як спеціальної мети фортепіанної підготовки; забезпечення гармонійного розвитку майбутнього музиканта через розвиваюче навчання) [3].

Певний інтерес у порівняльному плані мають дослідження О. Лисенко професійної підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти Ірландії [18], М. Костецької, яка здійснила порівняльний аналіз розвитку вищої освіти в Україні та країнах Європейського союзу (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) [16], О. Цюк, яка розглянула формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції [37], Т. Модестової, присвячене сучасним тенденціям розвитку вищої освіти Великої Британії (друга пол. ХХ – початок ХХІ ст.) [21], Н. Долінської, яка розглянула особливості формування педагогічної складової у системі підготовки викладачів в університетах США [10], Ю. Плиски, який здійснив порівняльний аналіз тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі [26] та ін.

У монографічному дослідженні авторського колективу за загальною редакцією Л. Антонюк та А. Павленка висвітлена роль дослідницьких університетів (зокрема, китайських) як центрів знань у забезпеченні конкурентоспроможності національних економік у ХХІ столітті. При цьому в монографії простежено дві взаємопов'язані тенденції: продукування нових знань і технологій концентруються в обмеженій кількості науково-дослідних центрів і дослідницьких університетів світового класу, а попит на результати їх

інтелектуальної діяльності набуває глобального характеру. Стосовно проблематики нашого дослідження висвітлено стратегію формування університетів світового класу Китаю [1].

### **1.3. Зміст і структура поняття «готовність майбутнього педагога закладу вищої освіти до професійної діяльності»**

Система вітчизняної освіти на сучасному етапі розвитку перебуває в стані модернізації, що обумовлена глобальними змінами, які відбулися в економічній і соціальній сферах і вимагають розвитку нових підходів до організації загальноосвітньої й професійної підготовки. Наукові засади модернізації вищої освіти й удосконалення професійної підготовки закладені у працях В. Андрущенка, А. Алексюк, В. Бондаря, О. Мороза, М. Ярмаченка, Б. Гершунського, В. Сластьоніна, Г. Щедровицького й ін.

Одним з основних напрямів модернізації вищої освіти є: перехід на багаторівневу систему підготовки кадрів, викликаний інтеграцією України в європейський освітній простір, точкою відліку якої є Болонський процес. Зокрема, поділ курсу вищої освіти на два цикли, розрізняючи вищу освіту бакалаврського та магістерського циклу.

На думку провідних українських учених (В. Андрущенко, В. Журавський, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Кондратова, Н. Ничкало, І. Руснак, О. Цокур та ін.) відкритими сьогодні залишаються важливі концептуальні та організаційно-педагогічні питання, зокрема підготовка науково-педагогічних і науково-дослідницьких кадрів через магістратуру. Підготовка нового покоління висококваліфікованих педагогічних кадрів з урахуванням вимог європейського освітньо-наукового простору, а також ринку освітніх послуг, особистісно й професійно зорієнтованих на науково-дослідницьку і (або) науково-педагогічну діяльність. Магістратура у цьому контексті є строго логічним завершенням основної конструкції дворівневої університетської педагогічної освіти,

призначеної для виховання інтелектуальної еліти, що пропонує їй широку фундаментальну освіту в межах бакалавріата, а потім – поглиблену спеціалізовану й науково-дослідницьку підготовку.

Як зазначено у Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув поглиблені спеціальні вміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування і продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у певній галузі народного господарства.

Магістратура за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки є результативною формою професійної педагогічної підготовки викладачів вищого навчального закладу. Готовність випускників магістратури – майбутніх викладачів вищих навчальних закладів – є суттєвою передумовою ефективного виконання ними функціональних обов'язків на обійманих посадах.

Особливості розв'язування педагогічних задач визначають також специфіку готовності її формування під час навчання у магістратурі. Аналіз та з'ясування теоретичних основ підготовки майбутніх викладачів передбачає визначення сутності, змісту та структури готовності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до розв'язування педагогічних задач. Метою цього пункту кваліфікаційної роботи є визначення змісту та структури готовності майбутнього викладача вищого навчального закладу до розв'язування педагогічних задач.

Результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження свідчать про те, що до цього часу єдиного розуміння поняття «готовність» у науковій літературі не існує. Це пояснюється різними підходами до вирішення цієї проблеми та характером діяльності, яка розглядається у конкретному випадку.

У ракурсі нашого дослідження викликають також науковий інтерес зарубіжні уявлення про готовність фахівця, зокрема праці Б. Гершунського, К. Греля, Р. Рамзей, Н. Селезньова та ін.

У психолого-педагогічній науці склалися різні погляди на сутність

«готовності до ...». Хоча в цілому «готовність до дії» трактується як стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій.

У науковій літературі позначалися два підходи до вивчення поняття «готовність до діяльності»: функціональний (М. Дяченко, Л. Кандилович, В. Сластьонін) з метою виявлення процесуальних якостей, безпосередньо значущих для діяльності, і особистісний підхід (В. Ільїн, Є. Кузьмін, В. Мерлін, В. Серіков, В. Ядов, П. Якобсон), який передбачає вивчення готовності як комплексу інтегрованих, але різнорідних властивостей, що розрізняються за їхнім місцем і функціями в регуляції діяльності. При цьому провідну інтегруючу роль виконують особистісні якості, що виражають спрямованість на відповідну діяльність.

З точки зору функціонального підходу, готовність – це певний функціональний стан, психологічна та соціальна настанова відносин, що характеризує поведінку особистості (М. Дяченко, Л. Кандилович, В. Сластьонін).

Як відзначає С. Сисоєва, готовність до діяльності є таким особливим психічним станом, як наявність у суб'єкта структури певної дії та постійної спрямованості усвідомлення на його виконання. Вона містить у собі різного роду настанови на усвідомлення завдання, моделі ймовірної поведінки, визначення соціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення певного результату [14].

На думку К. Платонова, готовність – це суб'єктивний стан особистості, яка усвідомлює себе здатною і підготовленою до тієї чи іншої діяльності і прагне до її виконання. Він розглядає готовність до професійної діяльності як результат трудового виховання, професійного навчання, психічної підготовки [9]. Більш точним, на наш погляд, є розуміння готовності як інтегрального особистісного утворення, системи якостей особистості, що забезпечує результативність діяльності фахівця (В. Ільїн, Б. Ломов, В. Мерлін,

А. Петровський, В. Ядов, П. Якобсон). Але вірним і вельми значущим у цьому плані є висновок В. Матюхіна про те, що готовність до праці – це, перш за все, готовність особистісна.

Серед усіх параметрів готовності до діяльності на перший план він висуває особистісний параметр [87].

Цієї ж точки зору дотримується Я. Коломінський, вважаючи готовність до праці певним рівнем у розвитку особистості, що передбачає сформованість цілісної структурованої системи ціннісних, когнітивних, емоційно-вольових і операційно-поведінкових якостей особистості, що забезпечують її оптимальне орієнтування в діяльності [39].

Отже, готовність до діяльності розуміється багатьма дослідниками як один із критеріїв результативності процесу підготовки, як система інтегративних властивостей, якостей особистості і як настанова на майбутню діяльність.

У психологічній науці розуміння готовності близьке до філософського визначення: готовністю до діяльності позначають складне утворення, яке містить пізнавальний, мотиваційний, емоційний і вольовий компоненти, а також розвинені здібності та властивості особистості.

Водночас О. Гура визначає психологічну готовність як «психічний стан, стартову позицію людини, що включає усвідомлення людиною своєї мети, оцінку наявних умов, визначення найбільш імовірних способів дії; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, можливості досягнення результату, мобілізацію сил, самопереконавання у досягненні цілей» [8, с. 10].

Застосування функціонального підходу до аналізу професійної діяльності і готовності до неї дозволяє визначити «готовність» як умову успішного виконання діяльності, як вибірку «прогнозуючу активність», що настроює організм, особистість у цілому на майбутню діяльність [8, с.215].

Б. Ананьєв вважає, що необхідно визначити потенційні можливості людини, які потрібні для підвищення продуктивності професійної діяльності в

майбутньому. Готовність людини до діяльності, на думку вченого, характеризується не лише її властивостями у той момент, коли діяльність відбувається.

У педагогічних дослідженнях «готовність» розглядається як система компонентів, якостей особистості майбутнього спеціаліста-професіонала, які забезпечують виконання ним функцій, адекватних потребам певної виробничої діяльності. Так, у дослідженні, присвяченому формуванню психологічної компетентності в процесі навчання у ЗВО, Н. Яковлева пропонує розуміти «готовність» як інтегральну якість особистості, яку вона характеризує як інтегрування методологічних, теоретичних, методичних і практичних завдань та умінь, професійно-творчих мотивів і професійно-наукових інтересів, тобто у визначенні поняття «готовність» автор включає змістово-процесуальний, мотиваційно-цільовий, емоційно-моральний компоненти.

Н. Шмельова зробила висновок, що «готовність» може бути інтерпретована як цілісне утворення, змістом якого виступає морально-психологічна, змістово-інформаційна й операційно-діяльнісна готовність, будучи одночасно одним із показників у професійно-особистісному розвитку студента і спеціаліста. Така думка дозволяє нам зробити висновок, що готовність не можна розглядати окремо від особистості: поняття «готовність» може розглядатися як поєднання двох взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів, а саме, як готовність до діяльності і як готовність особистості до розвитку та саморозвитку (самовдосконалення).

На наш погляд, готовність майбутнього викладача вищого навчального закладу до розв'язування педагогічних задач є інтегративною професійною характеристикою педагога, що визначає його здатність вирішувати типові педагогічні завдання поліфункціональної педагогічної діяльності з метою, формування його ключових компетентностей. Структура готовності містить ціннісно-мотиваційний, змістово-процесуальний, регулятивно-рефлексивний компоненти. Зміст кожного з компонентів розвивається впродовж процесу професійної підготовки та впроваджується в навчальний процес поєднанням



різних організаційних форм, методів і засобів навчання. Обґрунтовано критерії та охарактеризовано рівні (високий, середній та низький) сформованості готовності майбутніх. Для кожного з критеріїв визначено відповідні показники.

У сучасній психолого-педагогічній літературі досить часто зустрічається опис різних видів готовності.

Так, професійна готовність розглядається як суб'єктний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності.

Професійна готовність не обов'язково може узгоджуватись з суб'єктивною професійною підготовленістю, часто професійна готовність ґрунтується на самооцінці й самоактуалізації особистості.

Особистісна готовність розглядається як наявність мотивів діяльності, пізнавальне ставлення до зовнішнього світу, сформованість комунікативних засобів та навичок, бажання спілкуватися, достатній рівень емоційного і вольового розвитку психіки. Особистісна готовність полягає у формуванні в суб'єкта готовності до прийняття нової позиції на певному етапі соціалізації (позиція професійного вибору, позиція члена колективу та ін.). Особистісна готовність виражається у певному ставленні до діяльності, ситуації, інших людей, самого себе.

Ми згодні з думкою, що існує взаємозв'язок професійної та особистісної готовності, яка може бути розглянута з позиції особистісного і функціонального рівнів. Ланкою взаємозв'язку може виступати психологічна готовність, яка розглядається В. Моляко, А. Мороз, С. Сисоева та ін.

Основною внутрішньою умовою професійно-особистісної готовності є адекватна мотивація, яка відображає ставлення суб'єкта до професійної діяльності як суспільно значущої справи, спонукає і підтримує стабільну спрямованість діяльності, багато в чому визначає і пояснює поведінку суб'єкта в процесі професійно-особистісного самовизначення.

До найважливіших внутрішніх умов професійно-особистісної готовності входить і вольовий (регуляційний) компонент, що визначає уміння організації

індивідуалізованих форм ефективної професійної діяльності і розвинені форми рефлексивного мислення.

Вольовий компонент обумовлює конкретні дії та вчинки, на які здатна людина у відповідальній ситуації. Рефлексивний компонент виявляється у здатності осмислити завдання, свої здібності, необхідні для його вирішення.

Важливим для нашого дослідження є висновок О. Карпенко щодо неможливості об'єктивно вибудувати структуру і зміст кваліфікаційних характеристик лише за допомогою зіставлення теоретичної та практичної моделей професіоналів [5]. Вчена вважає, що «необхідно враховувати вимоги до властивостей, якостей особистості і розвиненості різних компонентів у свідомості, психології і практичній діяльності викладача вищого навчального закладу. Без сумніву, професійно обумовлені якості є необхідним компонентом для ефективної діяльності. Але не менш важливими є такі компоненти особистості, як її світогляд, гуманістично-ціннісна орієнтація і соціальна спрямованість.

Саме тому ми вважаємо, що визначити сутність готовності майбутнього викладача вищого навчального закладу до розв'язання педагогічних задач можна лише за умови достатньо ґрунтовного аналізу та врахування особливостей професійної діяльності цих фахівців в окресленій царині.

Вітчизняні науковці, зокрема, О. Гура, акцентують увагу на відсутності системи професійної педагогічної підготовки професорсько-викладацького складу навчальних закладів. Також О. Гура підкреслює, що з одного боку, розвивається інститут магістратури як новітня форма професійної підготовки викладачів вітчизняних ЗВО до науково-педагогічної діяльності (Закон України «Про вищу освіту», «Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів»), з іншого – відсутнє науково-методичне забезпечення психолого-педагогічного компонента професійної підготовки магістрантів [8].

Викладач вищого навчального закладу, згідно з Законом про вищу освіту, є основною посадою науково-педагогічних працівників, порівняно із посадами асистента, старшого викладача, доцента, професора, завідуючого кафедрою,

декана та ін..

Викладач вищого навчального закладу – фахівець із необхідною вищою фаховою і психолого-педагогічною підготовкою, який здійснює педагогічну, навчально-виховну та організаційно-методичну роботу у вищому навчальному закладі. Діяльність викладача спрямована на повідомлення нових знань студентам, розвиток їх пізнавальної діяльності, організацію лабораторних і практичних занять, керівництво навчальною діяльністю студентів, її якість залежить від рівня теоретико-методологічної спеціальної та педагогічної підготовки, педагогічної майстерності, володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та інтерактивними методами навчання [8, с. 84].

Готовність до педагогічної діяльності науковцями досліджується за її компонентним складом. Виокремлюють наступні структури готовності до педагогічної діяльності: мотиваційний, виконавський, теоретичний та практичний; перетворюючий, пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний та комунікативний; орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний; педагогічний, змістовий та технологічний та ін.

Узагальнюючи різні підходи до визначення структури професійної готовності до розв'язування педагогічних задач, можна виділити наступних чотири компоненти [15]:

- мотиваційно-ціннісний (орієнтація на діалогічний стиль педагогічного спілкування, прагнення до самоаналізу та вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів);
- теоретичний (знання алгоритмів аналізу педагогічних ситуацій та розв'язування педагогічних задач);
- практичний (гностичні, комунікативні, організаторські та конструктивні уміння);
- особистісний (педагогічне мислення, рефлексивні здібності, емпатія).

Мотиваційно-ціннісний компонент посідає особливе місце у структурі готовності до розв'язування педагогічних задач. У зв'язку з тим, що педагогічна діяльність є полів мотивованою, її мотиви поділяються на два види:

специфічно-пізнавальні (прагнення пізнати нове, невідоме) та неспецифічні (обумовлені зовнішніми обставинами, діями). Специфічно-пізнавальні мотиви у найбільш типовій формі виступають як пізнавальні потреби, викликані конкретними умовами, задачами діяльності та спілкування і відповідно є стійкими.

Теоретичний компонент готовності до розв'язування педагогічних задач репрезентований системою знань про стратегії і прийоми аналізу педагогічної діяльності, також деякі автори розглядають його як змістово-процесуальний, змістовий, когнітивний.

Наявність сформованих умінь і навичок розв'язування педагогічних задач передбачає практичний компонент готовності, який у ряді інших досліджень авторів визначається як операційно-процесуальний, виконавчий або конструктивний.

Особистісний компонент готовності відзначається передусім рівнем розвитку професійно-педагогічного мислення магістрантів, яка розуміється як розумова діяльність, що забезпечує постановку і продуктивне розв'язування системи психолого-педагогічних задач, спрямованих та реалізацію цілей виховання, навчання і розвитку.

Професіоналізм викладача вищого навчального закладу щодо розв'язування педагогічних задач відзначається сформованістю в нього когнітивного (знання) та операційного (вміння) компонентів готовності до розв'язування педагогічних задач. До системи базових теоретичних знань щодо педагогічних задач відносяться: знання основних визначень, класифікацій педагогічних задач і ситуацій; знання про роль педагогічних ситуацій і задач у підготовці майбутніх фахівців під час навчання у вищому навчальному закладі, знання підходів до оцінювання якості рішень педагогічних задач. Як ознаки критерію педагогічної грамотності щодо розв'язування педагогічних задач можна виокремити наступне: знання з педагогічного спілкування, культури поведіння педагога, педагогічної майстерності. Сформованість операційного компоненту готовності до розв'язування педагогічних задач у майбутнього

викладача вищого навчального закладу передбачає уміння володіти педагогічною технікою і педагогічними технологіями, уміння аналізувати педагогічні ситуації, що є складовою частиною професіоналізму, професійної компетентності, уміння усвідомлювати проблему і виділити задачу з педагогічної ситуації, уміння моделювати, планувати розв'язування педагогічних задач на практиці, будувати алгоритм визначених дій, уміння реалізовувати намічений комплекс дій щодо розв'язування педагогічних задач, уміння здійснювати самоаналіз результатів педагогічних дій, зіставляючи ці результати з поставленою педагогічною метою.

## РОЗДІЛ 2

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КНР

#### **2.1. Тривалість, форми і методи професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в китайських університетах**

В. Г. Кремінь, характеризуючи основні загальноцивілізаційні тенденції, що будуть стверджуватися в ХХІ столітті і впливати на всі сфери життя людини і суспільства (тенденція до глобалізації суспільного розвитку; набуття людством здатності до самознищення; перехід від індустріальних до інформаційних технологій), визначає наступні пріоритети сучасної освіти [15]:

- забезпечення високої функціональності людини в нових умовах;
- забезпечення оптимального балансу між локальним (патріот своєї країни) і глобальним (громадянин світу) формуванням людини;
- формування на загальносуспільному і індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності;
- формування у людини здатності до свідомого і ефективного функціонування в глобалізованому світі;
- мінімізація асиметрії між матеріальністю і духовністю, формування конструктивізму як основи життєвої позиції.

Все вищезазначене обумовлює необхідність перегляду і модернізації освіти в контексті Національної доктрини, що в свою чергу передбачає [15]:

- зміну змісту освіти;
- корекцію спрямованості навчального процесу;
- перехід від кваліфікації до компетентності;
- утвердження особистісно-орієнтованої педагогічної системи;
- актуалізація патріотичного виховання;
- надання інноваційного характеру освіті.

Перспективи розвитку професії «педагог вищої школи» (соціальний статус, концептуальний зміст професійної діяльності, вимоги до професійної компетентності та інше) невід'ємно пов'язані з соціальними процесами держави, і безпосередньо з перспективами і станом освітнього простору. Для КНР характерним є різке зростання видатків бюджету на державне фінансування освіти. Так, з 2000 р. по 2009 р. вони зросли відповідно з 385 млрд. юаней на рік до 1 трлн 650 млрд., тобто, у 4,29 рази! [6]/

У Китаї зараз нараховується 3000 вищих навчальних закладів, до яких відносяться університети, вищі професійні училища та коледжі державної та приватної форми власності [40]. Частина з них підпорядкована міністерствам центрального уряду, решта – органам місцевої влади на рівні провінцій. Загальна чисельність студентів перевищує 20 млн. осіб. З 1997 року вища освіта в Китаї платна, але існує ряд державних програм для допомоги студентам, сім'ї яких переживають економічні труднощі.

Протягом 2010-2020 років реалізовано Китайський національний план середньотривалого та довгострокового освітнього реформування та розвитку [6]. Показовими є заходи з цього плану, спрямовані на вдосконалення вищої освіти, її конкурентоздатності у світовому вимірі:

- широке застосування інновацій, зокрема, використання інформаційних технологій, сприяння дистанційним формам навчання;
- створення гідних умов навчання для найталановитішої молоді;
- подальше проведення освітніх реформ з метою оновлення вищої освіти;
- посилення співпраці з іноземними ЗВО з метою підвищення конкурентоздатності вищої освіти Китаю на міжнародному рівні;
- вдосконалення системи управління університетами;
- заохочення китайських вчених до спільної співпраці та сприяння встановленню між ними взаємоповаги та партнерства;
- створення конкурентних відносин між університетами, що керуються центральним урядом, та тими, що керуються неурядовими органами, з метою

стимулювати кращі результати ЗВО [6, с. 54].

Зазначимо, що реформістські заходи стосовно вищої освіти, задіяні в Китаї протягом останніх 35 років, суттєво позначилися як на рейтингах провідних китайських університетів, так і позицій Китаю у світових рейтингах (табл. 2.1)

Таблиця 2.1

Рейтинг країн із найкращими показниками якості вищої освіти за результатами QS Higher Education System Rankings у 2016 і 2018 рр.

QS Higher Education System Rankings 2016	Позиція в рейтингу	QS Higher Education System Rankings 2018
США	1	США
Велика Британія	2	Велика Британія
Німеччина	3	Австралія
Австралія	4	Німеччина
Канада	5	Канада
Франція	6	Франція
Нідерланди	7	Нідерланди
Китай	8	Китай
Південна Корея	9	Південна Корея
Японія	10	Японія

До нормативної бази організації вищої освіти Китаю насамперед відносяться Закони «Про вищу освіту» (1998 р.) та «Про викладачів» (2010 р.). Закон «Про вищу освіту» закріпив керівну роль держави у реформуванні, оптимізації структури вищої освіти Китаю та розподілі фінансових ресурсів [41]. Закон «Про викладачів» закріпив права та обов'язки педагогів, у ньому значна увага приділяється заохоченню викладачів закладів вищої освіти до творчої, інноваційної професійної діяльності [42].

Система освіти в КНР має схожу структуру з системою освіти України (рис. 2.1).



## СТРУКТУРА СИСТЕМИ ОСВІТИ КИТАЮ

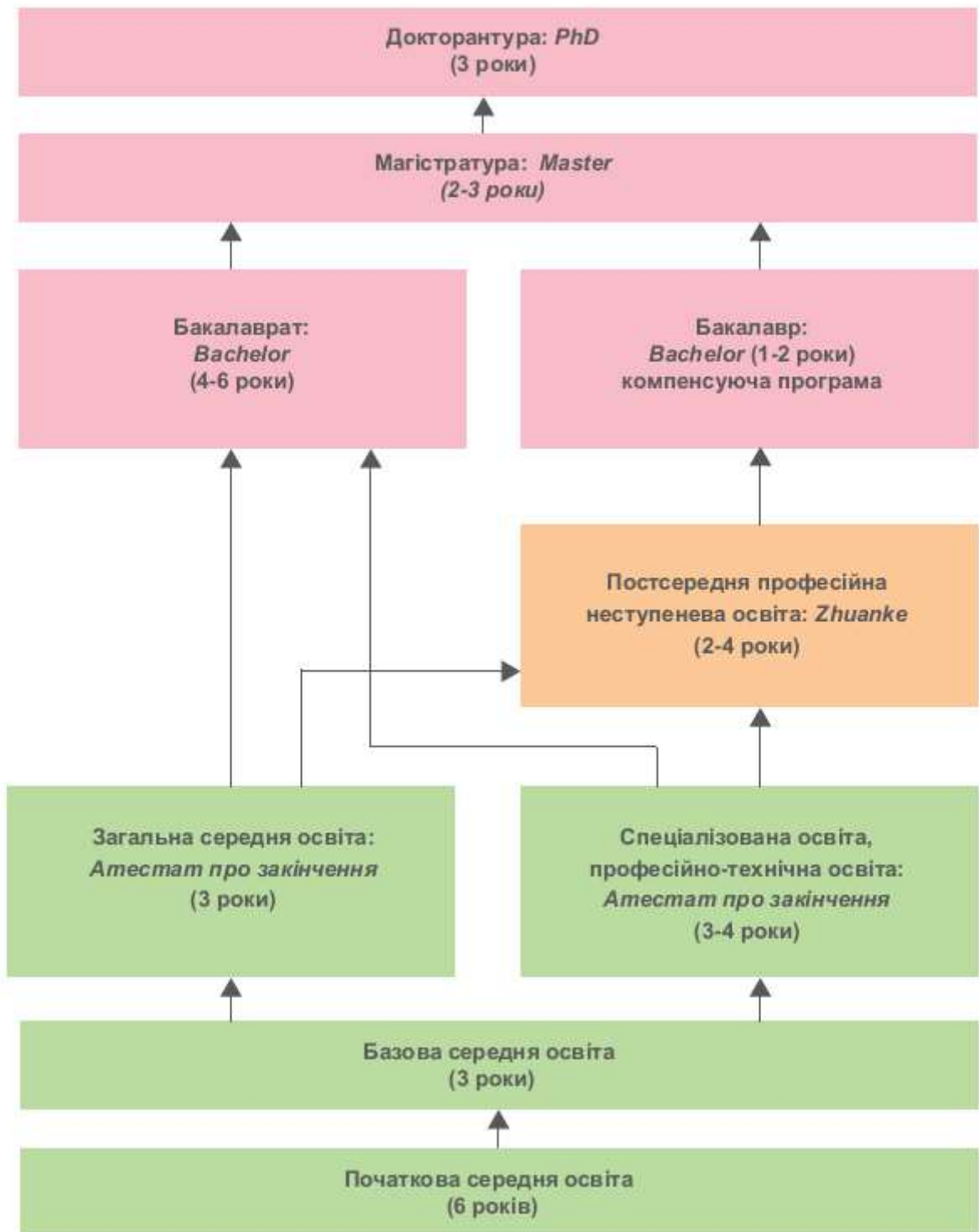


Рис. 2.1. Структура системи освіти у Китайській Народній Республіці

Разом з тим є і певні відмінності, особливо системи вищої освіти в Китаї.

Звертаємо увагу на тривалість навчання в магістратурі (табл. 2.2), яка, на відміну від України, становить 2-3 роки. Завдяки цьому у процес підготовки майбутніх педагогів вищих закладів освіти вводиться значна кількість загальнонаукових дисциплін, що сприяють всебічному розвитку магістрантів. Нормою стало використання широкого спектру інноваційних технологій навчання як чинника підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Таблиця 2.2

## Дипломи і ступені вищої освіти в КНР, тривалість навчання

Дипломи і ступені вищої освіти в КНР		
Курс	Тривалість	Ступінь
Коледж	3 роки	Свідоцтво
Базовий	3-5 років	Бакалавр
Основний	2-3 роки	Магістр
Додатковий	2-4 роки	Доктор

Зазначимо, що загалом у Китаї навчання в магістратурі проводиться за більш ніж 700-ми магістерськими програмами. У чистому вигляді магістерська програма «Педагогіка вищої школи» у китайських університетах відсутня, проте є її аналоги, до яких ми відносимо насамперед таку освітньо-професійну програму, як «Майстер аналітики навчання (дослідження)» (Шанхайський університет), а також освітньо-професійні програми, які мають відношення до освіти: «Магістр мистецтв (дослідження)», «Магістр викладання середньої освіти» (University of Technology Sydney, Шанхай), «Майстер в освітніх технологіях» (Central China Normal University, Ухань). Всі ці освітньо-професійні програми мають термін навчання 3 роки.

Майстер аналітики навчання (дослідження) – це науковий ступінь, що вимагає оригінального та значного внеску у знання у сфері аналітики навчання. Це дає можливість випускникам набутти дослідницьких навичок високого рівня та істотно поглибити свої знання в цій галузі. Цей курс був розроблений як

відповідь на глобальний розрив у талантах людей із знаннями в галузі науки про дані, що було визначено та повідомлено у дослідженні Глобального інституту Мак-Кінсі (2011). Дослідження передбачало до 2018 року дефіцит майже 200 000 вчених з даних та 1,5 мільйона менеджерів, здатних приймати рішення з використанням великих даних тільки в США. Різке зростання даних у кожній мислимій галузі, від океанографії до досліджень ринку, є ще однією головною рушійною силою у створенні безпрецедентного глобального попиту на навички науки про дані. Цей курс розрахований на студентів, зацікавлених на керівній посаді вченого з даних, або для здобуття академічної кар'єри в галузі науки про дані.

Магістр мистецтв (дослідження). Наукові ступені, запропоновані Факультетом мистецтв та соціальних наук, особливо цінні для тих, хто бажає продовжувати академічну кар'єру, дослідницьку кар'єру або просунутий рівень професійної практики. Варіанти кар'єри включають посади в креативних індустріях.

Магістр викладання середньої освіти. Цей курс є курсом підготовки до навчання в середній школі NSW та відповідає вимогам до знань з предмета, як це передбачено органом з питань стандартів освіти NSW (NESA). Він підходить для студентів, які збираються закінчити навчання з дипломом бакалавра, а також для випускників зрілого віку, які змінюють професію та хочуть мати кваліфікацію викладача. Вона включає інтенсивну програму професійного досвіду, де студенти проводять 60 днів у практичному навчанні, і пропонує великий, структурований та тісно підтримуваний досвід викладання середньої школи в різних умовах. Курс має гнучкість, що дозволяє студентам, які закінчили більшість, але не всі необхідні предмети бакалаврської спеціалізації, проходити додаткові обов'язкові предмети у складі ступеня. Мета цього курсу – дати можливість майбутнім вчителям та керівникам освіти отримати поглиблені знання про освітню практику, педагогіку, політику, навчальні програми та системи; досліджувати та досліджувати практику для покращення навчального досвіду та результатів; формувати здатність критично аналізувати,

обмірковувати та синтезувати теорії навчання та викладання; розвивати знання та повагу до різноманітних суспільств, культур та здібностей щодо інклюзивної практики; застосовувати своє розуміння та вміння з творчістю та експертним судженням; стати професіоналами з глибокою етичною основою, почуттям соціальної відповідальності та відданістю соціальній справедливості; діяти як автономні професійні студенти у мінливих глобальних спільнотах; стати ефективними комунікаторами, які мають високу кваліфікацію у сфері нової грамотності; а також зробити добре поінформований внесок у сучасні дебати, що стосуються освіти. Варіанти кар'єри містять викладання в середній школі за обраними спеціалізаціями в державній чи приватній школі, на місцевому чи міжнародному рівнях (за умови дотримання відповідних вимог роботодавця). Зверніть увагу: абітурієнтам рекомендується проконсультуватися з потенційними органами з працевлаштування щодо вимог до працевлаштування. Станом на дату публікації вимоги Міністерства охорони здоров'я NSW можна знайти тут. Школи як державного, так і приватного сектору можуть встановлювати вимоги щодо кваліфікації, що стосуються успішності навчального закладу, серед інших критеріїв.

Майстер в освітніх технологіях. Програма освітніх технологій, запропонована Школою інформаційних технологій освіти (CEIT), була затверджена провідним губернським урядом провінції Хубей і була акредитована в якості однієї з національних програм.

У зв'язку з COVID-19 широкого поширення набуло у Китаї дистанційне навчання. У підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти найбільшого поширення набули платформи дистанційного навчання MOOC – навчально-методичні комплекси, зміст яких представлено відеолекціями зі субтитрами, текстовими конспектами лекцій, завданнями для самостійної роботи студентів, тестами та підсумковими іспитами. Однією з важливих характеристик MOOC є створення для кожного магістранта персонального освітнього середовища [12].

Характеризуючи досвід професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти у китайських університетах, разом з тим зауважимо, що

цей процес здійснюється на засадах дотримання ідей комуністичної ідеології. У контексті цього доцільно відзначити, що відомий китайський ідеолог Ден Сяопін, наголошуючи на тому, що марксизм-ленінізм є універсальним принципом, який покладено в основу подальшого розвитку в КНР політичної теорії та практики зі специфічними китайськими характеристиками, відзначив: необхідною передумовою подальшого успішного розвитку держави є прояв китайцями безумовної віри в дієвість указаного ґрунтового принципу, активного прагнення реалізувати цей принцип у своїй щоденній практичній діяльності [20]. Внаслідок цього спостерігається введення в курси з дисциплін філософського, психологічного, педагогічного спрямування тем політологічної спрямованості.

Цікавою особливістю підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в Китаї є залучення студентського активу до управління та оцінки освітнього процесу. Серед значущих питань для вивчення студентськими активістами важливе місце займають такі: стан навчальної успішності та якість знань студентів, їхнє відвідування занять, якість методики викладання навчальних предметів; наявність чи відсутність взаєморозуміння між викладачами та студентами тощо. [20].

Водночас слід зауважити, що втручання студентів в процес магістерської підготовки фахівців в китайських університетах відбувається достатньо обережно й делікатно, що пов'язано з традиційним шанобливим ставленням китайців до педагогів, адже кожний представник цієї професії з давніх часів і дотепер у китайському суспільстві користується значною повагою. Також враховується відсутність у студентів життєвого досвіду, високим рівнем професійної компетентності та добрим розумінням тих чи інших аспектів педагогічної діяльності, унаслідок чого вони не завжди зможуть об'єктивно оцінити якість викладання матеріалу чи правильність відбору навчального матеріалу. Тому всі пов'язані з освітнім процесом актуальні питання, що хвилюють представників студентських комітетів, вони вирішують разом із представниками адміністрації університетів, які уважно ставляться до всіх

рекомендацій чи прохань органів студентського самоврядування [20].

Можна підсумувати, що професійна підготовка майбутніх педагогів закладів вищої освіти Китаю відбувається в основному під керівництвом викладачів, із залученням елементів студентського самоврядування. Поряд із формуванням фахових компетентностей значна увага приділяється вихованню політично обізнаного й активного громадянина, який поділяє стійкі, закріплені в офіційних державних документах соціально-політичні цінності китайського народу та прикладає інтенсивні зусилля задля поліпшення його благополуччя.

Як зазначає С. Доценко, досвід Китаю може бути оперативно апробований та застосований для підвищення ефективності управління якістю педагогічних технологій, які застосовуються в українській системі дистанційного навчання. Однак, при цьому слід зазначити, що, незважаючи на безперечну цінність напрацьованого зарубіжними освітніми системами досвіду, в тому числі у галузі управління якістю педагогічних технологій, не все є прийнятним для впровадження в національній освіті [12].

## **2.2. Досвід професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в університетах України**

Серед принципів державної політики України у сфері вищої освіти є сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя, а також відкритість формування структури і обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців з вищою освітою [27].

Серед шляхів реалізації цих принципів необхідно виокремити:

- гармонійну взаємодію національних систем освіти, науки, бізнесу та держави з метою забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку держави;
- збереження і розвиток системи вищої освіти та підвищення якості вищої

освіти;

- розширення можливостей для здобуття вищої освіти та освіти протягом життя;

- створення та забезпечення рівних умов доступу до вищої освіти, у тому числі забезпечення осіб з особливими освітніми потребами спеціальним навчально-реабілітаційним супроводом та створення для них вільного доступу до інфраструктури вищого навчального закладу з урахуванням обмежень життєдіяльності, зумовлених станом здоров'я;

- визначення збалансованої структури та обсягу підготовки фахівців з вищою освітою з урахуванням потреб особи, інтересів держави, територіальних громад і роботодавців [27].

Протягом останнього десятиліття домінуючим у педагогічних дослідженнях, нормативних документах стосовно сфери освіти постав компетентнісний підхід, центральним поняттям якого є компетентність. Нормативне визначення цього поняття дається у Законах України «Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами) та «Про освіту» (2017 р.): «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [27].

Компетентнісний підхід покладений в основу державного стандарту вищої освіти фахівців спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки [31].

У цьому стандарті інтегральна компетентність педагога закладу вищої освіти визначається як «здатність розв'язувати проблеми, задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері освітніх, педагогічних наук, які характеризуються невизначеністю умов і вимог, що передбачає проведення досліджень й здійснення інновацій, які мають наукову новизну, теоретичне і практичне значення» [31]. Вона є складним утворенням, яке містить 10 загальних і 9 спеціальних (фахових) компетентностей, а сформованість цих компетентностей можна визначити через наведені у стандарті програмні результати навчання.

До загальних компетентностей (ЗК) відносяться [31]:

ЗК1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу.

ЗК2. Здатність до пошуку, розуміння, обробки, організації та архівування інформації, її критичного осмислення та створення навчальних матеріалів з використанням цифрового ресурсу.

ЗК3. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК4. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

ЗК5. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації.

ЗК6. Здатність виявляти, ставити та розв'язувати проблеми.

ЗК7. Здатність до міжособистісної взаємодії.

ЗК8. Здатність діяти соціально відповідально і свідомо.

ЗК9. Здатність працювати в міжнародному контексті.

ЗК10. Здатність проводити дослідження на відповідному рівні [31].

Окремо сформульовані фахові (спеціальні) компетентності (СК), зокрема [31]:

СК1. Здатність проектувати і досліджувати освітні системи.

СК2. Здатність застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення задач дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері освіти й педагогіки.

СК3. Здатність враховувати різноманітність, індивідуальні особливості студентів у плануванні та реалізації освітнього процесу в закладі освіти.

СК4. Здатність здійснювати експертизу та надавати консультації з питань освітньої політики та інновацій в освіті.

СК5. Здатність розробляти і реалізовувати нові освітні інструменти, проекти та інтегрувати їх в освітнє середовище закладу освіти.

СК6. Здатність управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній та науковій діяльності.

СК7. Критичне осмислення проблем у сфері освіти, педагогіки й на межі галузей знань.

СК8. Здатність інтегрувати знання у сфері освіти/педагогіки та



розв'язувати складні завдання у мультидисциплінарних та міждисциплінарних контекстах.

СК9. Здатність до використання сучасних інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у освітній та дослідницькій діяльності

Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» складена на основі Державного стандарту і в основному дублює виділені вище компетентності [25]. Проте їх спектр дещо розширений, зокрема, до загальних компетентностей віднесено ЗК11. Здатність до онлайн-комунікації зі здобувачами освіти, колегами у різних формах, а перелік СК розширено такими компетентностями: СК10. Здатність здійснювати науково-педагогічну діяльність у закладах вищої освіти; СК11. Здатність планувати і виконувати наукові дослідження в галузі освітніх, педагогічних наук з дотриманням академічної доброчесності; СК12. Здатність до безпечного використання комп'ютера, програмного забезпечення, навчальних комп'ютерних програм у професійній діяльності; СК13. Здатність до планування, організації різноманітних видів навчання під час проведення аудиторних занять у закладі вищої освіти; СК14. Здатність до оволодіння знаннями та практичними вміннями застосування різновиду навчальних форм та методів у практиці викладання у закладах вищої освіти [25].

В освітньо-професійній програмі досить детально представлена сфера діяльності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, складена на підставі Державного класифікатора професій. Так, вказується, що по завершенню навчання випускник може працювати у сфері вищої освіти, займати посади і виконувати роботу, зазначені у Класифікаторі професій ДК 003:2010 у підкласах:

- 2310 – викладачі університетів та закладів вищої освіти
- та класі 235 – інші професіонали в галузі навчання.
- 2351 – професіонал в галузі методів навчання
- 2352 – інспектори навчальних закладів
- 2351.1 – науковий співробітник (методи навчання)

235 – інші професіонали в галузі навчання

2359.1 – інші наукові співробітники в галузі навчання

2359.2 – інші професіонали в галузі навчання.

Викладач вищого навчального закладу; асистент; молодший науковий співробітник; методист першої категорії; завідувач лабораторії.

Підсумовуючи можна сказати, що світове товариство увійшло в сучасну епоху, коли ринок праці більше не має потреби в працівниках, котрі вміють лише відтворювати первинні навички людства. Нині зростає попит на спеціалістів з своєрідним мисленням, спроможних до оригінальних рішень, таких, які вміють орієнтуватися в інформаційному просторі, працювати в динамічних умовах. Саме тому змінюються пріоритети у вимогах до змісту освіти та компетентностей працівників.

### **2.3. Перспективи взаємного творчого використання педагогічного доробку з професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в Україні та в університетах КНР**

Україна знаходиться всередині глобалізаційних процесів, які здійснюють свій вплив на розвиток вітчизняного та європейського освітнього простору, характеризуються суттєвим посиленням академічної мобільності, міграційних процесів серед молоді. Українські ЗВО змушені підвищувати якість освітніх послуг, що надаються, підвищувати свою конкурентоспроможність [1].

Як зазначає С. Мельник, основними країнами – конкурентами України на ринку освітніх послуг для іноземних студентів можна вважати Китай, Філіппіни, Румунію, Молдову, Казахстан. Більшість із них є членами Болонського процесу, що зумовлює наявність у національній системі вищої освіти таких програм навчання, як бакалавр (3-4 роки навчання), магістр (1,5-2 роки) та PhD (3-4 роки навчання) [1, с. 149].

Провідні ЗВО всіх країн представлені в системі міжнародних рейтингів,

зокрема частка китайських університетів є найбільшою, молдовських – найменшою. Система вищої освіти вказаних країн складається як із державних, так і приватних університетів, причому частка останніх є більшою. Крім рідної мови викладання, в переважній частині країн є можливість отримувати освітні послуги міжнародною (англійською) мовою, на глобальному ринку освітніх послуг також доступна російська та інші мови. Іноземним студентам надається можливість проходити навчання на підготовчому відділенні, де вони вивчають мову країни, якою надалі проводитиметься основне навчання.

Найбільше іноземних студентів налічується в Китаї (майже 500 тис. осіб), найменше – в Молдові. Щодо країн походження слід зауважити, що переважна частина таких студентів є громадянами країн Азії, Африки, Близького Сходу та пострадянського простору, в окремих випадках – із діаспори.

Таблиця 2.3

## Рейтинг країн за окремими галузями вищої освіти

Галузь освіти	Перевага країни
Технічна	Китай, Німеччина, Сінгапур, Швеція, Гонконг
Економічна	США, Великобританія, Німеччина, Швейцарія
Гуманітарна	Італія, Іспанія, Великобританія, Франція
Юридична	Британія, США, Німеччина, Австралія, Швейцарія
Медична	Ізраїль, Швейцарія, Німеччина, США, Чехія
Природнича	Нова Зеландія, Австрія, Швеція, Австралія

Дані таблиць (таблиці 2.3, 2.4) засвідчують тенденції зростання позиції Китаю стосовно вищої освіти у світових рейтингах, у той же час умови навчання і проживання студентів в Україні суттєво поступаються відповідним умовам в інших країнах, зокрема, в Китаї.

Розглянемо основні тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в КНР та Україні.

Система освіти Китаю включає в себе базисну освіту (дошкільну, загальну початкову і середню), середню професійно-технічну, загальну вищу

освіту та освіту для дорослих. Сучасна система освіти в країні має ряд специфічних рис, якщо порівнювати її із зарубіжними аналогами [32].

Таблиця 2.4

## Порівняння освіти в Україні та за кордоном

Українська освіта	Закордонна освіта
Основний акцент робиться на вивчення теоретичної частини	Акцент робиться на отриманні навичок у практичній області
Об'ємний підхід до навчання, коли вивчається багато «зайвих» предметів	Профільний підхід до навчання з доповненням суміжних предметів
Авторитет викладача ставиться вище авторитету студента	Авторитети викладача і студента залишаються на рівних позиціях
Доступність вищої освіти	У більшості країн вища освіта є досить дорогою
Низький рівень інфраструктури і комфорту студентів	Гарні умови для навчання, інфраструктура на високому рівні
Зарахування абітурієнтів за результатами ЗНО	Зарахування абітурієнтів за результатами тесту / іспиту або на підставі середнього балу атестату

У Китаї склалася багатоступенева система вищої освіти. Під час вступу кожен університет висуває свої вимоги, однак спільною є – вік (не більше 25 років) і атестат про середню освіту.

В процесі безперервного удосконалення реформ системи вищої освіти підвищується й ефективність навчання, за яке в Китаї повинні платити всі студенти, однак діє і система стипендій. Випускники ЗВО працевлаштовуються самостійно, мають можливість вступу до аспірантури. Китайські заклади вищої освіти можуть посилати студентів за кордон на навчання та стажування.

У Китаї, як і на Заході, діє стандартна програма підготовки у ЗВО:

1. Бакалаврат – термін навчання 4-5 років, контроль знань у закладах вищої освіти здійснюється тільки в екзаменаційній формі – іспити проводяться

письмово у формі тестів з кожної дисципліни (поділяються на обов'язкові та факультативні), на підготовку до яких виділяється орієнтовно по дві години. Питання для підготовки заздалегідь не надаються.

2. Магістратура – термін навчання 2-3 роки, після чого випускники одержують закінчену вищу освіту з присвоєнням ступеня «Магістр».

Особливістю вищої освіти в країні є значна частка природничо-технічних і прикладних дисциплін (60% студентських місць). Однак, в умовах загострення конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг для талановитої молоді Китаю привабливими є університети Великобританії, Австралії, Канади, Японії, Франції, Німеччини та Нідерландів.

До складу елітної групи університетів Китаю входять Пекінський університет (рік заснування 1898), Університет Цінхуа (Пекін, 1911), Університет Фудань (Шанхай, 1905), Шанхайський університет Цзяотун (1896), Нанкінський університет (Нанкін, 1902), Чжецзянський університет (Ханчжоу, 1897), Китайський університет науки і технології (Хефей, 1958), Університет Сіань Цзяотун (Сіань, 1896) і Харбинський інститут науки і технології (1920).

На відміну від європейської системи вищої освіти у 1993 році в Китаї була затверджена програма «Реформування та розвиток освіти в Китаї», яка започаткувала новаторські реформи з умовою модернізації сфери вищої освіти. Їх головною метою стало оновлення системи управління закладами вищої освіти, ліквідація невідповідності освіти інноваційному розвитку науки та техніки, недосконалих навчальних планів тощо [6].

Актуальним пріоритетом освітньої політики в Китаї з 1990 року є оцінювання діяльності закладів вищої освіти, що водночас з розвитком комплексної оцінки університетів, обумовило широке впровадження в практику системи добровільного їх оцінювання. У 2003 році урядом країни було прийнято рішення кожні п'ять років обов'язкове проведення інституціональної оцінки вишів.

Відтак у 2004 році було засновано Центр оцінювання вищої освіти, а також стали створюватися регіональні та приватні агентства з оцінки діяльності

ЗВО, відповідні муніципальні та обласні комісії освіти («буферні агентства»). Крім того до різноманітних зовнішніх інституцій, китайські університети стали розбудовувати власні внутрішні структури з забезпечення та оцінки якості освіти. Сьогодні у Китаї розглядається питання щодо уніфікації підходів до оцінювання ЗВО. Увага зосереджується на укладанні національної та провінційної баз даних з питань освіти. Елементом таких процесів в Україні є Єдина державна база «Освіта», а важливим аспектом – підготовка професіоналів з управління та експертизи освітнього простору.

Таким чином, підсумовуючи, можна виявити перспективи розвитку професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти України і Китаю у напрямку зростання особистісного потенціалу як важливої передумови успішності реформ і змін:

- переорієнтація на нову мету підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти, яка полягає в підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних педагогічних працівників, здатних результативно розв'язувати актуальні проблеми, складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері освітніх, педагогічних наук, освітнього менеджменту та освітньої практики, що передбачає ефективну навчальну, наукову, методичну та управлінську діяльність в закладах вищої освіти; проведення психолого-педагогічних досліджень, здійснення інновацій, створення і впровадження нового змісту освіти, технологій навчання в закладах вищої освіти з урахуванням тенденцій її розвитку, інтеграції у міжнародний освітній простір;

- розширення об'єктів вивчення та діяльності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, зокрема розгляд систем освіти, освітніх процесів у формальній та неформальній освіті, узагальненого соціально-педагогічного досвіду, висвітленого у педагогічних теоріях, концепціях, контекстних (професійно орієнтованих) практиках, методик викладання освітніх курсів у закладах вищої освіти;

- фокусування на актуальних рекомендаціях й визнаних ефективних

практиках світового освітнього простору, зокрема, взаємне врахування досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в Україні та КНР;

- оновлення змісту діяльності суб'єктів процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи внаслідок розширення якості і складності виконання операцій і функцій. Порівняльне вивчення ефективних систем діяльності педагогів закладів вищої освіти, націленість на формування у магістрантів елементів авторської системи діяльності викладача закладу вищої освіти, забезпечення їхньої високої особистісно-професійної готовності до активної взаємодії зі студентами в якості експерта, «тренера», консультанта, фасилітатора на основі тренінгових студій з техніки коучинга, менторства, фасилітації.

Отже, взаємний обмін досвідом з професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти Китаю та України у здійсненні реформування вищої школи може бути досить корисним для університетів цих країн, адже модернізація вищої освіти є однією з найголовніших передумов інтеграції у світовий освітній простір.

## ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі розглянуто проблему та здійснено теоретичне обґрунтування. Одержані під час виконаного дослідження результати підтвердили припущення, покладене в його основу, а виконання завдань і досягнення мети надали можливість дійти таких висновків:

1. Теоретичний аналіз філософської, науково-методичної літератури, досліджень вітчизняних та зарубіжних учених з проблеми засвідчив багатоаспектність, багатогранність та професійну вагомість цього феномена та підтвердив актуальність й важливість проблеми в теорії і методиці професійної освіти. У той же час, теоретичний аналіз засвідчив, що не було предметом комплексного педагогічного дослідження, що підтверджує необхідність та доцільність нашої роботи.

2. Готовність в роботі визначена як інтегративна професійна характеристика педагога, що визначає його здатність вирішувати типові педагогічні завдання, поліфункціональної педагогічної діяльності з метою, формування їх ключових компетентностей. Структура готовності містить ціннісно-мотиваційний, змістово-процесуальний, регулятивно-рефлексивний компоненти. Зміст кожного з компонентів розвивається впродовж процесу професійної підготовки та впроваджується в навчальний процес поєднанням різних організаційних форм, методів і засобів навчання. Обґрунтовано критерії та охарактеризовано рівні (високий, середній та низький) сформованості готовності майбутніх. Для кожного з критеріїв визначено відповідні показники.

3. Виявлено перспективи розвитку професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти України і Китаю у напрямку зростання особистісного потенціалу як важливої передумови успішності реформ і змін:

- переорієнтація на нову мету підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти, яка полягає в підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних педагогічних працівників, здатних результативно



розв'язувати актуальні проблеми, складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері освітніх, педагогічних наук;

- розширення об'єктів вивчення та діяльності майбутніх педагогів закладів вищої освіти;

- фокусування на актуальних рекомендаціях й визнаних ефективних практиках світового освітнього простору, зокрема, взаємне врахування досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в Україні та КНР;

- оновлення змісту діяльності суб'єктів процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи внаслідок розширення якості і складності виконання операцій і функцій.

Отже, розв'язання завдань кваліфікаційної роботи зумовило досягнення його мети – теоретичного обґрунтування.

Втім, проведене дослідження не вичерпує всієї проблеми. Подальші перспективні напрями дослідження вбачаються нами у поглибленому порівняльному вивченні досвіду реалізації дистанційної форми професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти в Україні та Китаї в умовах екстремальних впливів зовнішнього середовища.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аналіз стану та основні підходи з оцінювання якості надання освітніх послуг закладами вищої освіти України : монографія / за ред. С. Л. Лондара. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2021. 160 с.
2. Вакарчук І. О. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. *Освіта України*. 2008. № 1. С. 2-4.
3. Ван Боюань. Організаційно-педагогічні засади підготовки піаністів-виконавців у мистецьких закладах вищої освіти Китаю та України : дис. ... д-ра філос. : 011. Суми, 2021. 234 с.
4. Великий енциклопедичний словник / за ред. О. Прохорова. Київ : Генеза, 1991. 495 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / ред. кол.: В. Т. Бусел. Ірпінь : 2003. 1728 с.
6. Гала С. В. Із досвіду реформування вищої освіти Китаю. *Економіка та держава*. 2011. № 8. С. 52-54.
7. Гонтаровська Н. Б. Інноваційне освітнє середовище як фактор розвитку особистості. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2007. Вип. 19. С. 360-371.
8. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.
9. Гуркова Т. Дефініції понять «освітній простір», «середовище», «освітнє середовище». *Молодь і ринок*. 2019. №4 (171). С. 114-118.
10. Долінська Н. В. Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Львів, 2019. 244 с.
11. Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні : монографія / за ред. А. Ф. Павленка та Л. Л. Антонюк. Київ : КНЕУ, 2014. 352 с.
12. Доценко С. О. Досвід організації дистанційного навчання в Китаї. *Педагогічний альманах*. 2021. Вип. 47. С. 26-33

13. Ду Цзінсюй. Формування підприємницької компетентності студентів у закладах вищої освіти КНР : дис. ... д-ра філос. : 01. Харків, 2020. 257 с.
14. Економічний словник. Тлумачно-термінологічний / за ред. В. А. Коноплицького. Київ : КНТ, 2007. 580 с.
15. Енциклопедія освіти / редкол. В. Г. Кремень та ін. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
16. Козак Л. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 1 (5). С. 95-107.
17. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 482 с.
18. Лисенко О. А.. Професійна підготовка педагогічних кадрів у системі вищої освіти Ірландії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2020. 248 с.
19. Лукіяничук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 7. С. 370-380.
20. Лун Фен. Формування політичної культури студентів в університетах КНР, України та Франції (порівняльний аналіз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2018. 255 с.
21. Модестова Т. В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії (друга пол. ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Сєвєродонецьк, 2019. 487 с.
22. Мороз С. А. Досвід Китаю у забезпеченні розвитку галузі освіти як підґрунтя для вдосконалення механізмів державного управління якістю вищої освіти України. *Інвестиції: практика та досвід*. 2019. № 9. С. 70-77.
23. Мумладзе В., Мирончук Н. Вища педагогічна освіта в Китаї. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*. 2014. С. 200-203.
24. Ніколаєнко С. М. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr3\\_1290-07#Text](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr3_1290-07#Text).
25. Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» ЗНУ. URL:

[https://www.znu.edu.ua/opp2020/mag/spp/op\\_\\_pvsh\\_mag\\_str.pdf](https://www.znu.edu.ua/opp2020/mag/spp/op__pvsh_mag_str.pdf).

26. Плиска Ю. С.. Тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі: порівняльний аналіз : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Острог, 2018. 511 с.
27. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення : 02.10.2021. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
28. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки другого (магістерського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки від 11.05.2021 р. № 520. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>.
29. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
30. Соціологія: словник термінів і понять / за ред. Є. А. Біленького, М. А. Козловця. Київ : Кондор, 2006. 372 с.
31. Стандарт спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>.
32. Стражнікова І. В., Завгородня Т. К. Організація системи вищої освіти Китаю в контексті сучасних європейських країн. *Znanstvena misel journal*. 2019. № 32. Р. 41-44.
33. Стратегічні виклики ХХІ століття суспільству та економіці України / за ред. В. М. Гейця, В. П. Семиноженка, Б. Є. Квасюка. Київ : Фенікс, 2007. 539 с.
34. Тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. С. Калашника. Харків : Белкар-книга, 2005. 800 с.
35. Философский энциклопедический словарь / редкол. С. С. Аверинцев и др. Москва : Сов. энциклопедия, 1989. 374 с.
36. Харківська А. А. Теоретичні і методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу : дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.06. Луганськ, 2012. 399 с.

37. Цюк О. А. Формування системи забезпечення якості вищої освіти Швеції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Львів, 2020. 254 с.
38. Шевченко К. Підготовка бакалаврів освіти у педагогічних університетах КНР : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 343 с.
39. Коломинский Я. Основы психологии : учебник. Москва : АСТ, 2010. 239 с.
40. List of Regular Institutions of Higher Education in China as of August 30, 2010. URL: [http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_2812/200906/48836.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2812/200906/48836.html).
41. Higher Education Law of the People's Republic of China as of August 29, 1998. URL: [http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_2803/200905/48454.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2803/200905/48454.html)
42. Teachers Law of the People's Republic of China as of October 31, 1993. URL: [http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_2803/200907/49852.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2803/200907/49852.html).