

6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Текст]. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
8. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К.: Высшая школа, 1990. – 246 с.
9. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: Конспект лекций. – М.: Изд-во ун-та, 1971. – 40 с.
10. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів / В.І. Лозова. – Харків: Основа, 1990. – 89 с.
11. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
12. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
13. Семиченко В.А. Психология личности. – К.: Эшке А.Н., 2002. – 427 с.
14. Сердюк Л.З. Мотивація навчання студентів з обмеженими можливостями в інтегрованих групах // Психологічні науки: Збірник наукових праць. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – № 2. – С. 201–203.
15. Томчук М.І. Особливості розвитку мотиваційної сфери особистості студентів з особливими потребами / М.І. Томчук, М.В. Яцюк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць. – К.: Університет “Україна”, 2004. – № 2. – С. 168–171.
16. Формирование мотивации учебной деятельности учащихся: Межвуз. сб. / Под ред. В.Г. Леонтьева. – Новосибирск: НГПИ, 1985. – 134 с.

Парфенюк Т.Ю.

АНАЛІЗ ПРОВІДНИХ СТРАТЕГІЙ БОРОТЬБИ АВСТРАЛІЙСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ ЗА ОСВІТНЮ ЯКІСТЬ СВІТОВОГО РІВНЯ

Розглядаються першочергові та перспективні стратегії боротьби за освітню якість (на прикладі австралійської системи освіти), які мають бути реалізовані на державному, міністерському та низовому рівнях (навчальний заклад): централізаційно-децентралізаційна, стандарто орієнтована, професійно орієнтована та ринково орієнтована.

Рассматриваются первостепенные и перспективные стратегии борьбы за качество образования (на примере австралийской системы образования), которые должны быть реализованы на государственном, министерском и низовом уровнях (учебное заведение): централизованно-децентрализованная, стандартно направленная, профессионально направленная и рыночно направленная.

The purpose of fulfillment of article is the first-priority and available strategies for the education quality fighting (the Australian experience must be taken into consideration in modern Ukraine). These strategies must be realized in national, government and establishment range (educational establishment): central-decentralized, standard-oriented, professional development and market-oriented strategies.

Сьогодні можна спостерігати тенденцію та закономірність розвитку освіти в різних країнах,

геополітичних регіонах та у світі в цілому. Світ прагне розвивати таку систему освіти, яка б формувала не пасивного спостерігача, а енергійного творця життєвих цінностей. Щодо цього набуває актуальності особливо зарубіжний досвід – досвід Австралії. Вибір країни зумовлений тим, що Австралія є провідною глобалізуючою силою сучасності і є прикладом країнам, що розвиваються. Ретельне ознайомлення з процесами, що відбуваються, повинно допомогти вітчизняним освітнім політикам, теоретикам і практикам в осмисленні досвіду, що пропонується для запозичення.

У сучасному циклі освітніх реформ в Австралії є забезпечення соціальної справедливості в освіті та підвищення якості освітніх послуг, що зумовлюються необхідністю забезпечення конкурентоспроможності держав в умовах економічної глобалізації.

Провідними стратегіями боротьби за освітню якість світового рівня в розвинених англійських країнах стали централізаційно-децентралізаційна, стандарто орієнтована, професійно орієнтована та ринково орієнтована. Вони склали неухильне дотримання принципів освітніх реформ, що набуває глобального характеру, хоча конкретні національні та регіональні їх прояви мають суттєві відмінності, які зумовлені політичними, освітніми та культурними традиціями, економічними можливостями кожної конкретної країни, регіону, території [5, 98, 170, 246, 309].

У першу чергу здійснимо більш докладну характеристику освітніх реформ. Аналіз численних досліджень з теорії і практики освітніх реформ свідчить, що одним з найбільш значущих процесів, що суттєво впливає на способи організації національних і регіональних освітніх систем наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., є реструктуризація управління освітою, яка включає як централізаційні, так і децентралізаційні її складові.

Централізація управління освіти означає концентрацію владних повноважень в освіті у центральних органів державної влади. Американські дослідники Т. Велш та Н. МакГінн уважають, що “у більшості випадків централізація є свідомою спробою надати кращу освіту більшій кількості людей та піднести якість пропонованої освіти” [6, 3–5]. Основними мотивами централізації в контексті реформ розвинених англійських країн кінця ХХ – початку ХХІ ст. стало забезпечення підготовки конкурентоспроможної робочої сили та економія державного бюджету. Головними проявами централізації стало запровадження стандартів змісту освіти, стандартизованих показників запланованих навчальних досягнень, що в певній формі передбачало передачу повноважень місцевих освітніх адміністрацій національним структурам (у випадку фінансування грантових шкіл Англії), збільшення управлінських структур мезорівня (навчальних округів у провінціях Канади).

Терміном “децентралізація освіти” позначають дуже широку сукупність реформаційних

процесів, що суттєво відрізняються у своїх причинах, проявах і наслідках.

Децентралізація є прикладом реформ, спрямованих на підвищення продуктивності освіти, а отже, на покращання якості національних людських ресурсів. Сутність її полягає головним чином у перенесенні управління освітою ближче до потреб батьків учнів та у наданні місцевій владі більшої автономії у вирішенні освітніх питань. Передбачається, що із запровадженням місцевого менеджменту та фінансової автономії шкіл посиляться участь батьків у діяльності навчального закладу, викладачі та адміністрація закладу підвищать якість освіти і виховання шляхом як удосконалення навчального процесу, так і більш ефективного використання ресурсів [11, 53].

Децентралізаційні процеси, що відбувалися в сучасних освітніх реформах, набули адміністративного або політичного характеру залежно від того, хто залучався до ухвалення управлінських рішень: тільки державні органи нижчих ієрархічних рівнів або й інші зацікавлені сторони, які повноваження і як передавалися. Обидва виміри співіснували в децентралізаційних процесах сучасних реформ, і розуміння їх сутності є важливим для усвідомлення причин, цілей і стратегій процесів, що відбуваються.

Існування політичного виміру децентралізації зумовлене передусім політичним характером освітніх процесів у сучасному світі в цілому. Чітко виражений політичний характер децентралізації як стратегії освітніх реформ зумовлений очевидною метою зміни політичного status quo шляхом переміщення влади з одного урядового рівня та від однієї групи діючих осіб до інших. Спираючись на це, причини децентралізації освіти “вимагають” політичного вирішення (перехід від індустріальної до постіндустріальної фази розвитку економіки як економіки знань; масифікація освітніх систем зумовлює неефективність управління ними та їх реформування з одного центру; перебудова управління освітою з позицій неінституціональних підходів, а саме запровадження філософії управління якістю; посилення важливості в умовах перманентних освітніх реформ менеджменту знань, що вимагає від навчальних закладів створення інтелектуального капіталу як основи вдосконалення, перетворення його в автономну організацію, що навчається; розвиток широкої демократії в західних суспільствах, що зумовлює потребу в активізації участі в освітніх процесах місцевих громад, організацій різних груп громадян).

Децентралізація як процес адміністративних змін зумовлена внутрішніми потребами освітньої системи, до яких належать необхідність удосконалення як освітнього менеджменту (підвищення ефективності розподілу та використання ресурсів, відповідності діяльності навчальних закладів запитам клієнтів; зростання продуктивності освіти, рівня доступності якісної освіти; зниження рівня соціальної несправедливості в освіті), так і навчального процесу (підвищення рівня релевантності навчальних програм місцевим потребам,

особливостям та інтересам конкретних учнів; підвищення інновативності навчальних програм; розширення навчальних пропозицій, доступних для кожного учня; підвищення навчальних результатів учнів).

Сучасна децентралізаційна освітня політика в Австралії була започаткована у 1973 році доповіддю “Школи в Австралії”, що є більш відомою під назвою “Доповідь Кармела” (за іменем голови урядової комісії, яка підготувала цей документ). Положення, які включені до цієї програми, були реалізовані у процесі реформи 1992–1997 рр. у штаті Вікторія (програма “Школи для майбутнього”) [8]. Програма містить елементи як централізації, так і децентралізації владних повноважень. Децентралізація освітньої австралійської системи стосується чотирьох аспектів діяльності навчальних закладів: ресурсної бази, звітності перед споживачами, форм і методів навчальної роботи, менеджменту персоналу. Усі школи штату Вікторія були перетворені на автономні навчальні заклади. У контексті освітньої реформи вони отримали такі права:

- самостійно розподіляти бюджет, 90% якого надсилається безпосередньо в навчальний заклад, відповідно до кількості студентів;
- створювати власні навчальні програми на основі прийнятих у штаті рамкових стандартів змісту ключових навчальних дисциплін;
- бути відповідальним за свою діяльність, про що звітувати у таких формах: 1) щорічна доповідь адміністрації про всі аспекти діяльності навчального закладу і звіт перед педагогічним персоналом; 2) зовнішня інспекція раз на три роки, в якій перевіряється виконання педагогами договірних зобов'язань і робляться висновки про можливість продовження контракту з Департаментом освіти.

Головним інструментом досягнення мети освітніх реформ 90-х рр. ХХ–ХХІ ст., а саме підвищення якості освіти для всіх, стали освітні стандарти. Поняття “освітній стандарт” використовується в контексті сучасних освітніх реформ у двох значеннях: 1) взірць; 2) норма виміру.

Стандарто орієнтовані реформи освіти англосовітних країн є достатньо широкою сукупністю політичних заходів, здійснюваних центральними урядами національних держав або освітніми організаціями регіонів (штатів, провінцій, територій, федеральних округів тощо) з метою досягнення більш високих якісних показників діяльності освітніх систем для всіх учнів шляхом установлення контролю над пріоритетними цілями і результатами діяльності навчальних закладів. Стандарто орієнтовані стратегії може класифікуватися як централізаційний, політичний (або політико-адміністративний), прескриптивний за своєю сутністю процес, ініціатива якого розгортається “згори вниз”.

Особливостями здійснення сучасних стандарто орієнтованих реформ, на думку австралійських дослідників П. Хілла та К. Креволи, є: 1) високий рівень “сфокусованості”, націленості освітньої політики на забезпечення для всіх студентів

можливості досягнення високих стандартів якості навчальних результатів; 2) пріоритетний економічний детермінізм обґрунтувань, пов'язаних з ідеєю високою якістю освіти для всіх; 3) включення стратегії стандартно орієнтованої реформи в контекст системної перебудови освіти в цілому [5, 172]. Повноваження щодо розробки загальних вимог до змісту освіти в австралійській школі (Curriculum Statements and Profiles for Australian schools) і методологічних матеріалів до них належать Курікулярній корпорації (The Curriculum corporation), що є державною структурою. У кожному зі штатів існують свої курікулярні інституції, об'єднані в Курікулярну корпорацію. Регіональні інституції розробляють рамкові навчальні програми, що адаптуються школами відповідно до потреб громад, на території яких вони знаходяться, стандарти змісту освіти і тести оцінки знань, що є обов'язковими для виконання, розроблені тільки у штаті Вікторія.

Результати стандартно орієнтованих реформ такі: вони внесли суттєві зміни в діяльність викладача, пов'язані передусім з проблемами переходу до нових навчальних програм, нових критеріїв оцінювання знань студентів, запровадження планових показників навчальних результатів і форм звітності за їх досягнення. Нові, більш високі вимоги були поставлені до рівня професійних компетенцій викладачів, зокрема пов'язаних з рівнем їх оцінної грамотності. Реформи зробили викладача більш відповідальним за результати своєї роботи, більш залежним від вимог адміністративного керівництва і споживачів освітніх послуг, менш незалежним і самостійним у виборі цілей, змісту та методів професійної діяльності.

Нові освітні стандарти необхідно адаптувати до основної маси студентського контингенту, який є досить різним як за природними здібностями, так і за індивідуальними умовами життя. Реальним утіленням такої адаптації стали розроблювані програми диференційованого та індивідуального навчання.

Професійно орієнтовані реформи, що відбуваються в розвинених англомовних країнах у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст., розвиваються як механізм професійного забезпечення стандартно орієнтованих реформ освіти, їх невід'ємна складова. Професійно орієнтовані реформи здійснюються за допомогою кроків, що мають як централізаційний характер (установлення стандартів професійної освіти, діяльності, розвитку), так і децентралізаційний (система професійного розвитку викладачів); реформи мали як структурний, так і культурний характер. Освітні системи кожного зі штатів і територій Австралії є автономними, мають певні особливості в управлінні, курікулярній сфері, оцінки результатів, підготовці та професійному розвитку викладачів, тому єдиної системи професійного розвитку викладачів (PD) у країні не існує. До принципів організації професійного розвитку тут віднесені такі положення:

- 1) усі ініціативи PD викладачів повинні сприяти підвищенню результатів навчання студентів;
- 2) програми PD повинні бути розроблені на основі актуальних потреб навчальних

закладів та з урахуванням цілей досягнення стандартів професійної діяльності, розроблених у штаті;

3) Департамент є відповідальним за доступність PD для всіх представників викладацького персоналу, батьків студентів і членів громади, що надають їм підтримку;

4) PD викладачів здійснюється в межах узгодженого плану роботи та індивідуальних програм професійного розвитку викладачів;

5) PD передбачає як індивідуальні, так і колективні форми навчання;

6) стратегіями здійснення PD, що є доцільним для застосування, є індивідуальне наставництво, стажування, дослідження, обмін викладачами, відвідування занять колег з подальшим аналізом, участь у конференціях, програмах і курсах, форми формального та неформального навчання на робочому місці тощо;

7) PD у навчальному закладі є засобом розвитку культури цього закладу як навчальної організації;

8) засобами розширення доступу до програми PD є он-лайн та відкриті форми навчання;

9) програми PD повинні запроваджуватись з урахуванням актуального рівня професійних знань та вмінь викладачів;

10) програми PD є складовими стратегічних планів розвитку освітньої системи та планів розвитку навчальних закладів;

11) бажаною є участь у розробці планів, запровадженні програм та оцінці результатів PD усіх зацікавлених в ефективній роботі навчального закладу сторін;

12) оцінка результатів PD здійснюється в категоріях ефективності та впливу на підвищення навчальних результатів студентів.

Інноваційними формами PD викладачів, пов'язаними з розвитком перетворення освітніх змін на безперервний процес, стали:

- багатофазові програми (до 4 семестрів), стажування молодих викладачів;

- перекваліфікація викладачів для викладання предмета, зміст якого зазнав суттєвих змін (повний семестр в університеті);

- колективні навчальні сесії, протягом яких викладачі звільняються від занять строком від 2 до 5 днів;

- заклади професійного розвитку (передового досвіду), що працюють у співробітництві з університетами та навчальними округами й ознайомлюють з інноваційними методами навчання в реальному навчальному процесі;

- безперервний процес PD викладачів на робочому місці, який включає такі форми, як дослідження власної педагогічної діяльності, індивідуальне консультування, колективне обговорення результатів навчальної діяльності студентів, дослідження актуальних проблем діяльності навчального закладу, організація професійного діалогу, навчальне партнерство (об'єднання двох або трьох педагогів, що знаходяться

в аналогічній професійній ситуації); презентації, виставки творчих надбань викладачів;

- освітні мережі, у тому числі електронні (ресурсні, діалогові) [7].

Таким чином, у результаті децентралізації систем професійного розвитку викладачів в Австралії форми його здійснення значно урізноманітнилися. Збільшилась кількість нових провайдерів, які намагаються відповідати потребам клієнтів.

Ринково орієнтовані реформи є спробою структурної перебудови освітньої системи, яка передбачає передусім її приватизацію. Термін “приватизація освіти”, що є центральним у контексті цієї реформаційної стратегії, використовується для означення широкої сукупності реформаційних програм і ще більш широкого різноманіття способів їх запровадження. У найбільш загальному розумінні він означає перехід власності на навчальні заклади, на надання послуг і відповідальності за їх результати від державних інститутів та організацій до приватних осіб та агенцій. Ринково орієнтовані реформи середньої освіти 90-х рр. XX – початку XXI ст. були сукупністю організаційних інновацій, спрямованих на підвищення ефективності та продуктивності шкільництва шляхом запровадження ринкових механізмів його розвитку, а саме: а) вільного вступу нових провайдерів на ринок освітніх послуг; б) розвитку конкуренції між провайдерами освітніх послуг; в) вільного вибору освітніх послуг споживачами; г) звітності провайдерів перед споживачами; д) надання споживачам достатньої інформації про якість освітніх послуг; е) фінансування державою не провайдерів, а споживачів освітніх послуг.

Ціла низка доказів необхідності державно-приватного партнерства в освіті, побудованих на аналізі тенденцій розвитку реформаційних процесів освіти в англійському світі, навів один з провідних діячів австралійської освітньо-академічної громади Б. Колдвел. Аргументація австралійського вченого містить такі положення:

- доцільність залучення приватних компаній до управління школами та навчальними округами;

- доцільність залучення коштів приватних компаній до освітньої сфери за умов дефіциту державних ресурсів, що дає змогу підвищити рівень її фінансування та вдосконалити діяльність освітніх закладів;

- доцільність переходу до “третього шляху” (передбачає об’єднання неоліберальних та демократичних ідей у пошуку оптимальних шляхів удосконалення освітньої системи у наданні соціальних послуг);

- розвиток соціального капіталу (за Б. Колдвелом “здатність людей працювати разом на спільну користь у групах та організаціях” [5, 314]). У такому контексті державно-приватне партнерство в освітній сфері, як стверджує австралійський науковець, є вагомим внеском не тільки в суто освітню справу, але й у широку суспільну, оскільки посилює потенціал соціального співробітництва у

спільній справі – підготовці молоді до повноцінного вступу у доросле життя;

- трансформація соціальних послуг у суспільстві знань (освіта поволі трансформується з планової, керованої “виробником”, у таку, в управлінні та здійсненні якої беруть участь усі зацікавлені сторони).

Такий “зсув” уявлень про природу освіти становить основу сучасного “освітнього консенсусу”, на якому будується вся система поглядів на освіту доби глобалізації. Сутність активності розвитку зазначених вище тенденцій залежить від конкретного політичного та культурно-освітнього контексту. Однак певною мірою вони відбуваються у всіх розвинених англійських країнах.

Пошук Україною власних шляхів розвитку освіти в умовах зростаючо агресивних глобалізаційних впливів є процесом складним і суперечливим. Він усе меншою мірою є вільним вибором самої держави і все більшою зумовлений пріоритетами, що існують у більших просторах – європейському, глобальному, невід’ємною частиною яких ми є вже сьогодні. Аналіз цих пріоритетів, у визначенні яких суттєву роль відіграє освітня політика розвинених англійських країн, і становить зміст нашого “пошуку кращого”. Ми повинні робити висновки, які стануть у пригоді широким верствам українських освітян в осмисленні процесів, що відбуваються в їх професійній сфері.

Отже, освітня реформа є дуже складним і багатограним процесом соціальних змін, в якому освіта проходить свій неповторний шлях, однак досвід інших країн у цій сфері, особливо в добу глобалізації, повинен допомогти у більш глибокому осмисленні власних помилок і здобутків. Спираючись на сукупність знань і вмінь, які здобуваються протягом життя, та практики, треба наголосити, що з досвіду реформування системи освіти в Австралії позитивними аспектами, які можна реалізувати в системі нашої освіти, є централізаційно-децентралізаційна, стандарто орієнтована, професійно орієнтована та ринково орієнтована стратегії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11–17.
2. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–8.
3. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
4. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – 2-ге вид., стер. – Суми: ВДТ “Університетська книга”, 2004. – 320 с.
5. Сбруева А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англійських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): (Монографія). – Суми: ВАТ “Сумська обласна друкарня”, Видавництво “Козацький вал”, 2004. – 500 с.
6. Australia’s Education System. – Режим доступу: <http://www.immi.gov.au/settle/education/syste.html>.
7. Caldwell B.J. Self-managing schools in Australia: outcomes and outlook // Papers of the Annual Conference of the

Australian Council of State School Organizations. – Adelaide: ACSSO, 17 October, 2002. – 18 p.

8. Carnoy M. Globalization and educational reform: what planners need to know? – Paris: UNESCO, International Institute for International Planning, 1999. – 96 p.

9. Cooper C., Boyd J. Collaborative approaches to professional learning and reflection. – Launceston, Tasmania (Australia): Global Learning Communities, 1994. – 108 p.

10. Hill P.W., Crevola C.A. The Role of Standards in Educational Reform for the 21st Century // 1999 ASCD Yearbook: Preparing Our Schools for the 21st Century / Ed. by D.D. Marsh. – Alexandria, VA (USA): Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. – Режим доступу:

http://www.ascd/publications/books/1999marsh/hill_ch.6.html.

11. McBurnie G. The Internationalization of Higher Education: The Institutions Respond, Paper presented at the Global Alliance for Transnational Education (GATE) Conference. – Washington D.C., October 1997. – 3–5 p.

УДК 378.147:8.11.11

Петрова А.І.

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

У статті розглядається модель професійно спрямованої підготовки менеджерів у процесі вивчення іноземної мови, визначаються її функції в навчальному процесі; описуються етапи педагогічного моделювання та подано зразок моделі організації професійно спрямованої підготовки менеджерів.

В статье рассматривается модель профессионально ориентированной подготовки менеджеров в процессе изучения иностранного языка, определяются ее функции в учебном процессе; описываются этапы педагогического моделирования и представлен пример модели организации профессионально ориентированной подготовки менеджеров.

The model of managers' professional training organization in the foreign language studying process is considered in the article; the functions of the pedagogical model are defined; stages of managers' professional training modeling are described; the sample of the model is introduced.

Педагогічна система професійного навчання ділової англійської мови є відкритою, складною, цілеспрямованою, освітньо-навчальною структурою, що орієнтується на реалізацію концепції особистісно-діяльнісного та комунікативного навчання у вищій професійній школі, що забезпечує розв'язання як теоретичних, так і практичних питань формування професійної компетентності спеціалістів економічного профілю у процесі вивчення іноземних мов.

Сьогодні особливої популярності набула концептуальна ідея вивчення дійсності як про закономірний діалектичний шлях пізнання, який практично втілюється в багатьох наукових дослідженнях.

Метою статті є розглянути модель професійно спрямованої підготовки менеджерів як інструмент дослідження іншомовної компетентності і як засіб активізації навчальної діяльності майбутніх фахівців економічного профілю.

Завдання статті: 1) визначити місце і значення моделі, її функції в навчальному процесі; 2) охарактеризувати етапи моделювання професійно спрямованої підготовки менеджерів; 3) подати зразок моделі організації професійно спрямованої підготовки менеджерів у процесі вивчення іноземної мови; 4) узагальнити вимоги до використання автентичних матеріалів для навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою.

Перші згадки про моделі як конкретний спосіб узагальнення навчального матеріалу відомі давно. У процесі передачі інформації люди часто використовували умовні позначки і знаки, які замінювали реальні предмети, а усні пояснення супроводжувались схемами і малюнками. Однак істинного педагогічного значення моделі набувають лише після теоретичного обґрунтування засобів і методів навчання, а постійно застосовуватись у викладанні вони почали з виникненням і становленням класно-урочної системи освіти. Вітчизняні дидакти надавали великого значення наочності і практичним формам навчання, тому активно пропагували моделі-аналогії і методи їх побудови [4].

Існує велика кількість класифікацій моделей. Однак слід зазначити, що моделі, які використовуються в різних галузях науки і з різною метою, є засобом розширення знань про закономірності природи, суспільства і мислення.

Педагогічні моделі відрізняються від об'єктів живої природи надзвичайною складністю. Будь-яке педагогічне дослідження прямо чи опосередковано поєднується з розумовою діяльністю викладача і студентів, яка не завжди є очевидною, а має глибоко опосередкований інформаційно-динамічний характер.

Для моделювання, що використовується з експериментальною метою, характерними є такі дії: перехід від реального об'єкта до моделі – побудова моделі і моделювання у самому значенні цього слова; експериментальне дослідження моделі; перехід від моделі до природного об'єкта, що полягає в перенесенні результатів, отриманих у процесі дослідження на цей об'єкт. Навчальна модель – це різновид наукової моделі, призначений для використання в навчальному процесі. Вона застосовується для надання навчальної і методичної допомоги викладачам і студентам у засвоєнні знань, умінь і навичок з будь-якого конкретного предмета.

Проектування педагогічної системи в нашому дослідженні проводилось на основі методу моделювання як основного методу реалізації системного підходу. Спираючись на праці провідних спеціалістів у галузі теорії системного аналізу і системного підходу [1; 2; 3], послідовність етапів моделювання можна трактувати так:

- постановка цілей і завдань моделювання;
- власне розробка моделі системи професійної освіти менеджерів ділової англійської