

О. М. Зіноватна

**Модернізація філологічної освіти
магістерського рівня України:
адаптація американського досвіду**

Навчально-методичний посібник
для викладачів і магістрантів вищих навчальних закладів

Черкаси – 2011

УДК 378.1 (477):80
ББК 74.584 (4УКР)+80
З 63

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Черкаського національного Університету ім. Б. Хмельницького
(протокол №3 від 29.12.2010 р.)*

Рецензенти:

Кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної педагогіки і психології
Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького

Л.І.Прокопенко;

Кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки вищої школи
і освітнього менеджменту
Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького

О.П.Савченко;

Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Черкаського державного технологічного університету

Н.В.Махія

Зіноватна О.М.

З 63 Модернізація філологічної освіти магістерського рівня України:
адаптація американського досвіду : Навчально-методичний
посібник для викладачів і магістрантів вищих навчальних закладів.
– Черкаси, 2011. – 76 с.

Висвітлено можливості використання елементів американського досвіду
підготовки магістрів-філологів у процесі модернізації вітчизняної
філологічної освіти магістерського рівня. Використовуючи вимоги
Болонського процесу як критерії порівняльного аналізу американської й
української магістратури запропоновано конкретні кроки щодо
професіоналізації вітчизняної філологічної освіти, наведено приклади
навчальних курсів професійного спрямування в університетах США.

Для викладачів і магістрантів вищих навчальних закладів.

УДК 378.1 (477):80
ББК 74.584 (4УКР) + 80

ISBN 978-966-353-215-8

© Олександра Зіноватна, 2011
© ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011

ЗМІСТ

1. ЗАГАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	
1.1. Огляд Болонських рекомендацій щодо ступеневої освіти	6
1.2. Характеристика вищої ступеневої освіти України	14
2. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ АМЕРИКАНСЬКОЇ ТА ВІТЧИЗНЯНОЇ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ	
2.1. Концептуальна диверсифікація бакалаврського й магістерського рівнів освіти	21
2.2. Моделі освітніх програм бакалаврського й магістерського рівнів	24
2.3. Різна орієнтація та багатoproфільність магістерських програм	29
2.4. Індивідуалізація магістерських програм і міжуніверситетська мобільність магістрантів	33
3. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ УКРАЇНИ НА ОСНОВІ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ	
3.1. Позиціонування філологічної освіти	37
3.2. Професіоналізація філологічної освіти	41

ДОДАТКИ

1. Філологічні дисципліни професійного спрямування в університетах Сполучених Штатів Америки	50
2. Брошура Служби працевлаштування університету штату Теннессі у м. Ноксвіль „Іноземна мова: що я можу робити з таким дипломом”	65
ЛІТЕРАТУРА	70

ПЕРЕДМОВА

У посібнику розглядаються можливості використання елементів американського досвіду у процесі модернізації вітчизняної системи підготовки магістрів-філологів згідно Болонських вимог.

Пропонований матеріал можна умовно поділити на три частини: теоретичну, порівняльну і практичну. Оскільки Україна є учасницею Болонського процесу, коротко викладено загальноєвропейські рекомендації щодо дворівневої вищої освіти, а також розглянуто новий проект Закону України „Про вищу освіту”, який нині перебуває на етапі публічного обговорення. Зіставлення характеристик магістерської освіти України та Болонських вимог щодо вищої освіти другого рівня визначило критерії порівняльного аналізу американської й української освіти магістерського рівня. Наведені теоретичні відомості формують цілісне уявлення про загальний контекст реформування вітчизняної вищої освіти та сприяють глибшому розумінню сутності необхідних реформ.

При порівняльному аналізі американської й української освіти магістерського рівня особлива увага звертається на розкриття соціокультурних особливостей, оскільки їх усвідомлення допоможе обрати саме ті практики, які придатні для використання на українському освітньому ґрунті. На основі опрацювання зазначеної вище проблематики запропоновано методичні рекомендації щодо модернізації філологічної освіти магістерського рівня України з урахуванням американського досвіду. Ці рекомендації спрямовані на поліпшення позиціонування філологічної освіти та її професіоналізацію.

Матеріал посібника наближено до практичних потреб завдяки оглядові професійно-спрямованих навчальних курсів магістерського рівня, обраних у процесі аналізу програм підготовки магістрів з мов, літератури та лінгвістики в університетах США. Тематика й особливості навчальних курсів, які пропонуються в американських університетах, слугують прикладом для розробки навчальних дисциплін професійного спрямування у вітчизняних ВНЗ. Даний посібник розраховано на викладачів і магістрантів ВНЗ, насамперед тих, хто читає філологічні дисципліни. Пропонований матеріал може бути використаний при створенні відповідного спецкурсу або як окремі теми при викладанні курсів з порівняльної педагогіки, педагогіки вищої школи, філософії освіти тощо.

Автор-укладач висловлює подяку рецензентам Л. І. Прокопенко, О. П. Савченко і Н. В. Махині за допомогу в підготовці рекомендацій.

1. ЗАГАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Модернізація вищої освіти України набула особливого значення у контексті підписання у травні 2005 р. Болонської декларації. Відтоді загальноєвропейські рекомендації визначають загальний курс вітчизняної освітньої політики, хоча і дозволяють зберегти національну специфіку. Обрання українського шляху розв'язання проблемних аспектів освіти й науки потребує передусім всебічного вивчення досвіду інших країн. Саме тому аналіз основних вимог Болонського процесу, зокрема щодо ступеневої освіти, є необхідним для визначення критеріїв доцільності екстраполяції американського досвіду.

1. 1. Огляд Болонських рекомендацій щодо ступеневої освіти

Освіта є загальнонаціональною, стратегічно важливою засадою розвитку суспільства. Наука і вища освіта є чинниками соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоздатності та національної безпеки. Глобальні тенденції, такі, як перехід до постіндустріального суспільства, формування єдиної світової інформаційної системи, висувають нові вимоги до якості освіти, напрямів та рівня підготовки фахівців. Створення єдиного європейського освітнього простору під загальною назвою **Болонський процес** також є проявом глобалізації.

Модернізація європейської освіти виявилася досить закономірною, оскільки географічні (ліквідація митних кордонів) та суспільно-економічні (введення єдиної валюти євро) трансформації призвели до підвищення мобільності європейських громадян. Потреба європейського ринку праці у зрозумілих на міжнародному рівні кваліфікаціях поставила питання порівнювальності дипломів та стандартизації освітніх послуг [10, с. 20–21]. Тому основною метою Болонських реформ проголошується гармонізація освітньої архітектури європейських країн через створення загальноєвропейських стандартів, прозорих кваліфікацій і прагнення об'єднати розрізнені потенціали в єдиний економічний механізм.

Болонський процес має також виразно ринковий аспект, а саме підвищення конкурентоздатності європейської освіти стосовно освіти США, яка нині випереджає Європу за низкою показників. Головна

концептуальна відмінність полягає у тому, що в Європі вища освіта визнається суспільним благом, тобто благом неринкового типу, тоді, як у США освітні послуги набули статусу товару [42, с. 228; 71]. Відповідно фінансування освіти, забезпечення якості освітніх послуг, ставлення викладачів і студентів до навчання в американській та європейській системах освіти істотно відрізняються. Посилення конкурентоздатності європейської вищої освіти з вищою освітою США вимагає не так формальних кроків на кшталт реструктуризації вищої освіти чи збільшення фінансування, як збагачення філософії освіти та нової культури управління освітніми і науковими ресурсами [31, с. 8]. В Європі та в Україні вища освіта має стати доступною і масовою, переорієнтуватися з елітної, класичної моделі освіти на професійно орієнтовану. Перехід до масової вищої освіти в європейських країнах потребує значної модернізації її структури, тоді як американська система вищої освіти від початку була структурно організована як така, що розрахована на масовість, навіть коли набори до навчальних закладів були незначними. Без сумніву, американська вища освіта змінювалась упродовж століття, проте її розвиток не потребував змін у базовій структурі її системи [69, с. 123–124].

Нині університетська система США майже не зазнає змін. У США не впроваджуються реформи на кшталт Болонського процесу в Європі, не точаться дискусії про необхідність докорінної перебудови системи вищої освіти. Корективи в підготовку фахівців вносяться у процесі виникнення відповідних проблем, які усвідомлюються більше як тактичні, аніж стратегічні, та сприймаються університетською спільнотою як звичні, постійні, що відповідають звичайній динаміці розвитку університетських освітніх програм. Така динаміка завжди превалює над статикою і традицією [19].

У самих США Болонські реформи розглядаються як європейська модель професіоналізації, мета якої полягає в запровадженні широкого співробітництва між факультетами, навчальними закладами та державами [59, с. 14]. Аналізуючи педагогічну освіту в Європі, Л. Пуховська також зазначає, що впродовж останнього десятиліття всі системи й моделі педагогічної освіти в Європі розвивалися під значним впливом ідей професіоналізації [38, с. 21]. Цим підтверджується теза вітчизняного дослідника К. Корсака, який визначає професіоналізацію як сучасну глобальну тенденцію в розвитку вищої освіти [21]. Для забезпечення інтеграції вітчизняної системи освіти в загальноєвропейські процеси важливо зрозуміти їхню суть і напрями та визначити можливості прилучення до них з максимальним урахуванням

власних інтересів. Отже, порівняльний аналіз освіти магістерського рівня США та України як країни-учасниці Болонського процесу насамперед потребує вивчення загальноєвропейського контексту.

Витоками Болонського процесу стали радикальні реформи систем вищої освіти, які були започатковані в Європі після студентського страйку 1968 р. У 1988 р. до студентів приєдналися ректори європейських університетів, які підписали Велику Хартію університетів. Таким чином, ініціатива студентів, підтримана ректорами університетів, викликала міжурядову ініціативу з розбудови європейського освітньо-наукового простору [25, с. 90]. Власне Болонська декларація була підписана міністрами освіти 29 європейських країн у червні 1999 р., вони зобов'язалися проводити освітню політику в своїх країнах згідно із загальноєвропейськими принципами і запровадити основні реформи вищої освіти до 2010 р. На думку польського дослідника К. Павловського, цей термін був продиктований політичними міркуваннями, оскільки найкоротшим розумним часовим періодом, упродовж якого можливе підвищення якості європейської освіти та вихід на відповідний рівень з університетами США, становить 25 років, притому за умови, що цей період буде наповнений самовідданою діяльністю [31, с. 32]. В умовах сьогодення підтверджується правильність цієї думки, оскільки, попри значні успіхи, створення Зони європейської освіти перебуває на етапі становлення. Будапештсько-Віденська декларація (2010) продовжила термін упровадження Болонських реформ ще на декаду, тобто до 2020 р. [54].

Україна стала учасницею Болонського процесу в 2005 р., і Верховна Рада України ратифікувала цю угоду. Нині налічується 47 країн-учасниць Зони європейської вищої освіти. Монако і Сан-Марино є єдиними країнами-членами Європейського союзу, які не приєднались до Болонських реформ. Деяким країнам, зокрема Киргизстану, Ізраїлю, Північному Кіпру та Республіці Косово, було відмовлено в членстві через те, що вони не є учасниками Європейської культурної конвенції [72]. Координатором Болонських реформ є Асоціація європейських університетів.

Наголосимо, що принципи реформування освіти, викладені в Болонській декларації, мають рекомендаційний характер та зовсім не нагадують детальну інструкцію, де зазначені найдрібніші кроки і заходи. Хоча пропонуються конкретні структурні межі, водночас допускаються вільні інтерпретації її положень та результатів упровадження. Швидкість та результати будуть різними в різних країнах залежно від того,

наскільки традиційні освітні структури та практики відрізняються від вимог, задекларованих у Болонській декларації [57, с. 72].

Отже, кожна країна реалізує Болонські реформи, враховуючи національну специфіку та залишаючись при цьому рівноправним партнером у контексті загальноєвропейських перетворень. Так, в Оксфордському університеті використовується вислів „загальна лінія Болонської стратегії [52]”, оскільки університет виходить із власної концепції розвитку, а на веб-сайті Лондонської школи економіки говориться про відповідність її освітніх програм „Болонським очікуванням [60]”. Таким чином, у Болонських документах насамперед відображено заклик до співпраці, згода кожного міністра освіти враховувати загальноєвропейську мету, обираючи напрямок національних реформ, а уніфікація освітніх систем не припускається.

Загальне ставлення до Болонського процесу в освітянських колах Європи неоднозначне. Так, групою Рассела, до якої входять провідні університети і коледжі Великої Британії, було створено й подано до парламенту меморандум, який містить низку застережень щодо принципів БП [20, с. 81]. Студенти Сорбонни протестували проти участі в Болонській угоді, оскільки, на їхню думку, втрачається статус диплома цього університету, адже, згідно з рекомендаціями, вища освіта має стати доступною і масовою [11].

З іншого боку, бельгійські науковці Я. Елен та Е. Фербург характеризують підписання Болонської декларації як поворотний момент у європейській історії, оскільки головною метою цих перетворень є перехід до „суспільства знань” [57, с. 9]. У новому суспільстві знання перестануть бути індивідуальним надбанням чи особистою перевагою, а перейдуть до економічної сфери як товар. Освіта та просвітницька діяльність мають сприяти швидшому формуванню нового типу суспільства. Саме тому система вищої освіти європейських країн має бути не лише структурно реформована, а й змістовно оновлена, щоб дійсно бути в авангарді суспільства знань, створювати, примножувати та поширювати знання, робити їх суспільно доступними.

Швейцарський вчений Л. Вебер та словенський дослідник П. Згага також сприймають Болонський процес як „чудову нагоду переглянути та покращити педагогічну систему глобально, на рівні освітніх програм підготовки фахівців, та індивідуально, на рівні викладачів [70, с. 41]”, тобто як загальні орієнтири модернізації національних систем освіти. Не можна не згадати у зв'язку з цим вітчизняного дослідника Г. Клочека,

який розглядає Болонський процес як шанс вивести вищу освіту України з ентропійного стану, по-справжньому її реформувати [17, с. 100].

Ключовими напрямками Болонського процесу, або базовим трикутником реформ, вважаються прийняття трициклової системи вищої освіти, запровадження Європейської системи залікових кредитів (ECTS) і забезпечення якості освіти. Трициклова система освіти передбачає послідовно здобуті ступені бакалавра, магістра та доктора філософії. У контексті нашого дослідження зацентруємо увагу на бакалаврському і магістерському рівнях, тобто на дворівневій, або двоступеневій вищій освіті, оскільки доктор філософії є науковою кваліфікацією.

Через розмаїття європейських систем освіти, найскладнішим завданням, розв'язання якого потребує найбільшого часу, є запровадження двоступеневої освіти, оскільки йдеться не лише про введення чи адаптацію вже наявних рівнів вищої освіти, а й про створення гнучкішої системи вибору кваліфікацій вищої освіти та повну перебудову програм підготовки зі скороченням терміну навчання й посиленням професійної складової [4, с. 36]. Ступені Болонського формату **євробакалавр** та **євромагістр** нині існують „в ідеальній формі” як низка рекомендацій загальноєвропейського характеру. Країни Європи запровадили, впроваджують, чи планують упровадити двоступеневу вищу освіту.

Для визначення проблем та умов модернізації ступеневої освіти зупинимось докладніше на основних програмних документах і дослідженнях стану ступеневої освіти в Європі у рамках Болонського процесу. Так, у матеріалах Семінару з проблем ступеня бакалавра (Гельсінкі, 2001) йдеться про те, що структура „бакалавр/магістр” стала світовим стандартом, її прийняття сприятиме визнанню європейських ступенів у всьому світі [65]. Ступінь бакалавра називається початковим, він має подвійну мету – підготувати студентів до дальшого навчання у магістратурі, а також дати достатню компетентність для працевлаштування. Програми підготовки євробакалаврів передбачатимуть три або чотири роки навчання залежно від фаху [4, с. 112]. Зрозуміло, що в деяких царинах, насамперед в медицині та технологіях, ступінь бакалавра не може бути самостійною кваліфікацією для набуття повної професійної компетентності, тому можуть зберігатися довготривалі інтегровані програми підготовки фахівців з отриманням ступеня магістра. Між програмами бакалавра і магістра має існувати механізм наступності, але при цьому вони мають бути самостійними рівнями [65].

У 2002 р. було проведено дослідження ступенів магістерського рівня в європейській зоні вищої освіти під егідою Асоціації європейських університетів. Результати наукових спостережень показали суттєве структурне розмаїття другого циклу вищої освіти у країнах Європи. Спільною рисою освіти магістерського рівня було те, що кваліфікація магістра присуджувалась у результаті п'ятирічного навчання на стаціонарі з опануванням 300 кредитів. Власне магістерські програми мали навантаження 90 – 120 ECTS [68, с. 7]. Звісно, що таких спільних рис виявилось замало для того, щоб говорити про європейські стандарти ступеневої освіти. Таким чином, це дослідження виявило необхідність створення загальноєвропейської концепції освіти магістерського рівня.

Головні риси євромагістра були конкретизовані у висновках та рекомендаціях Конференції зі ступенів магістерського рівня (Гельсінкі, 2003) [53]. Так, магістерський ступінь визначається як кваліфікація другого циклу вищої освіти. Вступ до магістерських програм має відбуватися на основі диплома бакалавра. У свою чергу, всі магістерські ступені повинні надавати доступ до докторантури. Програми підготовки магістрів повинні мати різну орієнтацію й бути багатoproфільними, щоб відповідати індивідуальним та академічним потребам, а також вимогам ринку праці. Для прозорості кваліфікації орієнтація і профіль певної магістерської програми зазначається в Додатку до диплома. На відміну від бакалаврату, на магістерському рівні заохочується запровадження спільних магістерських програм між різними університетами як прояв внутрішньоєвропейського співробітництва [53]. В Україні питання спільних магістерських програм потребує насамперед адаптації чинного законодавства про освіту.

Результати наступного вивчення магістерського рівня в європейській зоні вищої освіти були опубліковані через десять років після підписання Болонської угоди. У дослідженні Г. Дейвіса „Огляд магістерських ступенів у Європі” (2009) вказується, що ступінь магістра буде відігравати вирішальну роль у суспільстві знань, оскільки він забезпечує набуття компетентності, на якій базується дальша дослідницька робота в докторантурі. У висновках огляду зазначається, що підготовка магістрів у Європі набула трьох головних форм: 1) *професійно-спрямовані* магістерські курси стаціонарної, дистанційної та змішаної форми навчання; 2) *дослідницько-інтенсивні* магістерські програми, які функціонують як до-докторське навчання для наукової кар'єри; 3) курси магістерського рівня різної тривалості, які надаються працівникам, котрі повертаються до навчання, *без відриву від*

виробництва. Проте, на думку дослідника, профіль (*profile*) магістерського ступеня в європейських країнах лишається нечітким, оскільки назви та номенклатури магістерських спеціальностей, зрозумілі на національному рівні, втрачають прозорість, коли їх розглядають у міжнародному контексті [55, с. 6–8]. Зіставляючи загальноєвропейські тенденції розвитку магістерської освіти з сучасним станом американської магістратури, можна говорити про загальносвітовий принцип бінарності освіти магістерського рівня, тобто про тенденцію поєднання дослідницької та професійної спрямованості підготовки магістрів.

Попри усвідомлення, що двоступенева система підвищить прозорість та порівнянність освітніх систем різних країн, Болонські реформи викликають дискусії через низку питань, які до підписання угоди не були актуальні. По-перше, це відсутність механізмів регулювань відмінностей між бакалавром/магістром Болонської декларації та цими ж ступенями в англomовних країнах [57, с. 73]. Формально структура ступенів є дуже подібною, але в контексті Болонського процесу, а особливо його орієнтації на суспільство знань, євробакалавр та євромагістр мають набути нового формату. Наприклад, у США наступність рівнів не завжди спостерігається, можна навчатися за докторською програмою на основі бакалавра, тобто „обминаючи” магістерський рівень, тоді як у Європі планується послідовне здобуття дипломів [65].

По-друге, точиться полеміка навколо питання працевлаштування бакалаврів. Вони мають задовольняти конкретні вимоги ринку праці, здобувши за три або чотири роки професійні навички, які вимагаються від усього працездатного населення Європи [4, с. 104–105]. Ставиться під сумнів якість кваліфікації, отриманої за такий короткий термін, особливо у країнах де традиційно існують довготривалі програми підготовки фахівців. Як свідчить досвід деяких країн, вища освіта першого рівня з дипломом бакалавра сприймається не кожним суспільством. Присудження ступеня бакалавра вважається вищою освітою в східноєвропейських країнах, хоча багато бакалаврів продовжують навчання в магістратурі [9, с. 119]. Наприклад, у Польщі 90% студентів навчаються п'ять років і отримують диплом магістра [31, с. 182]. Отже, студенти все одно тяжіють до класичної довготривалої освіти.

По-третє, загальноєвропейська дворівнева вища освіта спирається на принципи наступності, гнучкості та мобільності, яким ще бракує чіткого визначення. У цілому ВНЗ мають стати гнучкішими, щоб мати

справу з мінливими вимогами ринку праці та очікуваннями студентського контингенту, який стає все більш різноманітним. Наступність, як зв'язок між рівнями вищої освіти, має сприяти розвитку як горизонтальної, так і вертикальної мобільності, тобто уможливлювати перехід з одного освітнього рівня на інший, вищий, або змінювати освітню траєкторію у рамках одного рівня [9, с. 197]. Отримавши ступінь бакалавра, студент може спеціалізуватися у царині, обраній у першому циклі, або набувати кваліфікації в новій галузі й отримати ступінь магістра, або працевлаштуватися. При цьому, існує можливість повернутися до навчання в будь-який час, якщо виникне потреба поглибити знання чи змінити фах. Мобільність студентів також розуміють як можливість змінювати ВНЗ і навчатися за програмою бакалавра в одному ВНЗ, а за програмою магістра – в іншому. Саме вертикальна, або міжциклова (*inter-cycle*) мобільність очікується в Європі [55, с. 7].

Принцип мобільності має також реалізовуватися за допомогою так званих спільних освітніх програм (*joint degrees*), зокрема магістерського рівня, між університетами різних країн [67]. На відміну від програм студентських обмінів, коли студенти одного навчального закладу упродовж певного часу навчаються в іншому, спільні освітні програми розробляються та/або погоджуються кількома навчальними закладами. Значна частина навчання за програмою відбувається в іншому закладі-учасникові і навчання та экзамені, які там складаються, цілком і автоматично визнаються в обох навчальних закладах. Професорсько-викладацький склад усіх закладів-учасників також залучений до співпраці, викладаючи в іншій інституції, беручи участь в екзаменаційних комісіях тощо. Після закінчення спільної освітньої програми студент одержує дипломи кожного з навчальних закладів-учасників або спільний документ про освіту (найчастіше диплом чи сертифікат) [68, с. 29].

У більшості європейських країн давно існує співпраця такого плану, проте, через неузгодженість законодавства, надається лише диплом одного навчального закладу, а не спільний диплом. Нині існує потреба в чіткішому визначенні „спільного ступеня”, зокрема мінімальної кількості закладів-учасників спільних програм, особливостей навчальних програм-курукулумів, вимог щодо мобільності студентів та викладачів і процедури присудження ступеня [68, с. 43]. У матеріалах семінару „Інтегровані курикулуми – висновки та перспективи” (Мантуя (Італія), 2003) зазначається, що мають бути також запроваджені чіткі відмінності між спільними (*joint*) та подвійними (*double*) програмами

певного ступеня і розроблена відповідна термінологія. У висновках семінару вказується, що спільні програми мають базуватися на інтегрованому курикулумі. Проблеми і потреби європейського співтовариства, які неможливо адекватно вирішити за допомогою національних програм на кшталт нових галузей досліджень або надання певних освітніх послуг, слід виносити в інтегрований курикулум [64, с. 4–5]. Спільні програми мають поєднати найкращі освітні практики країн Європи.

У результаті опрацювання наукових джерел нами було з'ясовано особливості професіоналізації в її американському та європейському проявах: у США під її впливом змінюються стандарти класичної академічної освіти в бік відповідності сучасним професійним потребам, а в Європі відбувається рух до масовості, доступності і гнучкості вищої освіти.

1. 2. Характеристика вищої ступеневої освіти України

Виникає закономірне запитання – які особливості глобальна тенденція професіоналізації має у її локальному прояві в Україні? Наскільки загальноєвропейські тенденції дотичні до вітчизняних соціокультурних реалій? Адже, на відміну від Європи, де Болонські реформи були внутрішньою необхідністю, входження України до європейського освітнього простору (2005) та пов'язані з цим реформи були суто політичним рішенням для прискорення процесу євроінтеграції [20, с. 82].

Як і в більшості пострадянських країн, в Україні спостерігається поступовий рух від авторитарної до демократичної вищої освіти. Демократизація була проголошена принципом реалізації Державної національної програми „Освіта” („Україна XXI століття”) [34]. Вона розкривається, головним чином, як децентралізація та регіоналізація управління системою освіти. Однак демократизація має і ширше трактування. На основі характеристики відкритих і тоталітарних суспільств румунського вченого Ц. Бірзеа, демократичну освіту можна представити як перелік дескрипторів, протилежних авторитарній освіті (табл. 1.1) [51, с. 11–12].

Оскільки риси демократичного стилю надання освіти за багатьма аспектами нагадують цілі Болонських реформ, на нашу думку, реорганізація системи вищої освіти України згідно з Болонськими принципами є каталізатором позбавлення від негативних рис пострадянського спадку. Проте слід пам'ятати, що освітні процеси

відбуваються за власними об'єктивними законами і характеризуються специфічною повільністю та інерцією до змін.

Таблиця 1.1

Дескриптори авторитарної та демократичної освіти

Засади авторитарної освіти	Засади демократичної освіти
одноманітність	різноманітність
подібність	індивідуальність
контроль	автономність
жорсткість	гнучкість
передбачуваність	непевність
догма	плюралізм
централізація	децентралізація
цензура	свобода
націоналізація	приватизація
інструктивне викладання	індуктивне учіння

В. Кремень характеризує сучасний стан української освіти як амбівалентний, оскільки є усвідомлення необхідності реформ, але розквіт нововведень у царині освіти гальмується фінансовими труднощами [24, с. 66]. Ступеневість вітчизняної вищої освіти також амбівалентна. На перший погляд, в Україні біля десяти років існує ступенева освіта, студенти вищих навчальних закладів одержують дипломи бакалавра, спеціаліста і магістра. Варто зауважити, що в Україні практика ступеневої освіти має історичне коріння, не менше ніж магістратура в США. Так, випускники Києво-Могилянської академії (з 1701) та Львівського університету (1661) отримували ступені ліценціата, бакалавра, магістра та доктора наук.

За Радянської влади існували лише такі ступені, як молодший спеціаліст (на базі технікуму, училища) та спеціаліст (на базі вищих навчальних закладів). У незалежній Україні закон „Про освіту” (1991) та зміни до нього (1996) реформували ступеневу освіту, запровадивши освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра і магістра. Уведення нових рівнів не ліквідувало вже існуючі, таким чином утворивши чотириступеневу систему освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр) [48, с. 10–11]. Диплом молодшого спеціаліста і бакалавра неофіційно вважається неповною вищою освітою. Найпоширенішим ОКР вищої освіти є спеціаліст, а освіта магістерського рівня приваблює незначну кількість студентів, здебільшого для викладацької кар'єри.

З іншого боку, у суспільній свідомості ступеневість вищої освіти не встигла закарбуватися. Так, у розумінні батьків їхні діти досі вступають „до університету”, а не на ОКР „бакалавр”, а конкурсний відбір у магістратуру викликає несподіване обурення та протести з боку студентів [5, с. 13]. На вітчизняному ринку праці ступінь бакалавра вважається результатом незавершеної вищої освіти, яка не дає достатньої кваліфікації, а значить, і права займати посаду [26, с. 15]. Окрім цього, у суспільстві не виробився диференційований підхід до різних рівнів освіти як в моральному, так і в матеріальному планах. Механізми затребуваності працівників високого професійного рівня не працюють: особі, яка здобула кваліфікацію магістра, не надаються офіційно узаконені преференції у вигляді окремих початкових посад, вищої заробітної плати тощо [17, с. 111–112]. Частково корені такого ставлення слід шукати в чинному вітчизняному законодавстві, на особливостях якого вважаємо за доцільне зупинитися.

Згідно зі ст. 6 Закону України „Про вищу освіту”, до структури вищої освіти входять освітні (неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта) та освітньо-кваліфікаційні (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст та магістр) рівні [13]. Протиставлення базової і повної вищої освіти вказує на „неповноцінність” першої, тобто наводить на думку, що лише ОКР спеціаліста є „справжньою” вищою освітою.

Відповідно до Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) ОКР „бакалавр” вважається базовою, тобто неповною, вищою освітою і передбачає продовження навчання за програмою спеціаліста чи магістра [35]. Самостійність бакалаврської програми досить відносна, а гнучкість зміни спеціалізації у рамках галузі знань відсутня. Працевлаштування бакалаврів є найгострішим питанням. Потреби ринку праці в бакалаврах ще не сформовані, зазвичай вимагаються фахівці з вищою освітою без зазначення ступеня, такі вислови, як „потрібні бакалаври” або „потрібні магістри”, не вживаються [7, с. 10]. Існує загроза, що під час адаптації до Болонських вимог бакалаврат може перетворитися на суто професійну або редуковану програму підготовки фахівців.

ОКР „спеціаліст” передбачає здобуття повної вищої освіти на основі кваліфікації бакалавра. Це рівень фахівця, який здобув спеціальні вміння та знання і може вирішувати складні професійні завдання. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста складається зі спеціальних дисциплін та різних видів практичної підготовки. Підготовка спеціаліста мало чим концептуально відрізняється від бакалаврських програм і є додатковим роком навчання, в якому наголошується практична

діяльність. Гнучкість між ОКР бакалавра і спеціаліста не спостерігається, даліше навчання можливе лише у рамках обраної на бакалавраті спеціальності.

ОКР „магістр” передбачає здобуття повної вищої освіти на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста. Фахівець, який отримав диплом магістра, повинен володіти поглибленими спеціальними уміннями і знаннями інноваційного характеру та бути здатним вирішувати проблемні професійні завдання. Освітньо-професійна програма магістра передбачає, зокрема, психолого-педагогічну та науково-практичну підготовку, тобто початкову кваліфікацію для науково-педагогічної діяльності. У деяких ВНЗ України (Київський національний економічний університет, Києво-Могилянська академія тощо) магістратура давно й успішно функціонує як окремий підрозділ у структурі університету. Проте у більшості вищих навчальних закладів магістратура запроваджена нещодавно, моделі магістра за спеціальностями вищої освіти чітко не розроблені і найчастіше мало чим відрізняються від моделі спеціаліста [17, с. 111].

Більшість студентів здобувають освіту магістерського рівня „про всяк випадок” або при нагоді продовжують навчання на ОКР магістра на основі бакалавра, тобто обминаючи спеціаліста. Хоча останні декілька років намічається тенденція використання диплома магістра як початкової кваліфікації для роботи у ВНЗ з ініціативи окремих університетів. На підставі здійсненого аналізу можемо стверджувати, що такий стан речей нагадує початковий етап розвитку магістерської освіти в США, коли диплом магістра дозволяв лише розпочати наукову кар’єру в університеті, проте для дальшого кар’єрного зростання був необхідний ступінь доктора філософії, так само як вітчизняний науковий ступінь кандидата наук є більш пріоритетним для викладацької кар’єри.

Отже, завершуючи аналіз феномену вітчизняної ступеневої освіти, констатуємо, що базовість вищої освіти бакалаврського рівня та наявність рівня спеціаліста стоять на заваді ефективному функціонуванню магістерської освіти. Відповідно до Болонських вимог, вища освіта має бути багатоступеневою, проте перший її рівень має бути повноцінним і не містити додаткових означень на кшталт базової чи повної. Зрозуміло, що така ініціатива потребує законодавчих змін.

Окрім адаптації законодавства, сформульовано інші пропозиції щодо модернізації освіти магістерського рівня в Україні: конкурсний відбір до магістратури обдарованих студентів, дійсно зацікавлених у науково-викладацькій діяльності [4, с. 203]; посилення конкуренції між вищими навчальними закладами за право готувати магістрів як засіб

покращення якості магістерських програм [24, с. 306]; в основу підготовки магістрів має бути покладена індивідуальна та дослідницько-орієнтована парадигма [3, с. 18]. На тлі цих конкретних перетворень необхідно паралельно формувати у суспільстві досвід розрізнення рівнів бакалавра і магістра.

Під час загальноєвропейського опитування проведеного Асоціацією європейських університетів у 2007 р., Україна не надала жодних відомостей про стан та тенденції розвитку освіти магістерського рівня [55, с. 26–27], а вже на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України у березні 2008 р. запровадження ступеневої освіти європейського формату проголошено ключовим етапом у розв'язанні проблем реформування вищої освіти [39, с. 16].

Нині на стадії експертного та громадського обговорення перебуває новий проект Закону „Про вищу освіту”, і від того, в якому вигляді він буде прийнятий, залежить дальший розвиток вітчизняної освіти. У Пояснювальній записці до проекту зазначено, що його метою є „приведення законодавства України з питань вищої освіти до вимог Болонського процесу, створення більш сприятливих умов і розширення доступу до здобуття вищої освіти громадянами України ... модернізація законодавства України у сфері вищої освіти для забезпечення доступу до вищої освіти, гарантій її якості, відповідності вищої освіти України міжнародним зобов'язанням України [47]”.

Найпозитивнішим моментом є модернізація ступеневості вищої освіти України. У новій редакції закону ліквідовано освітні рівні, замість них до структури вищої освіти входять освітньо-кваліфікаційні рівні (молодший спеціаліст – бакалавр – магістр), де надається освітньо-професійна підготовка, та освітньо-наукові рівні (доктор філософії – доктор наук) відповідно до освітньо-наукової підготовки. Особи, які здобули ОКР спеціаліста раніше, будуть прирівнюватися до магістрів. Цілком прийнятною є норма, за якою термін навчання за освітньо-професійною програмою магістра на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра становить 1,5-2 роки. За умови прийняття нового проекту Закону, наукові ступені доктора філософії та доктора наук будуть належати до системи вищої освіти.

До вразливих аспектів проекту, на думку експертів Центру Освітнього Моніторингу, належить збереження старої, фактично ще радянської, схеми тривалості здобуття вищої освіти, за якою бакалавр не вважається закінченою вищою освітою. Відповідно, особа може вступати в магістратуру лише на ту спеціальність, з якої вона здобула ступінь бакалавра [1].

Навіть при затвердженні нової редакції Закону України „Про вищу освіту” ступенева освіта в Україні потребує дальшої адаптації законодавства України на різних рівнях. Модернізація освіти магістерського рівня має відбуватися як законодавчо на рівні міністерства, так і бути делегована університетам, зокрема випускним кафедрам окремих напрямів підготовки та спеціальностей.

Отже, результати опрацювання наукових джерел дозволяють дійти певних узагальнень та виокремити головні суперечності між наявним станом магістерської освіти в Україні та загальноєвропейськими рекомендаціями (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Зіставлення загальноєвропейських рекомендацій
щодо вищої освіти другого рівня
та характеристик вітчизняної магістерської освіти**

Болонський принцип	Національна характеристика
Гнучкість, самостійність та наступність циклів освіти.	Гнучкість мінімальна, даліше навчання відбувається в рамках тієї ж спеціальності, найчастіше як додатковий рік навчання. Зміна спеціальності в рамках напряму ускладнена необхідністю ліквідувати академічну різницю.
Прозорість кваліфікацій.	Нормативний зміст освіти кожного рівня не визначений.
Різна орієнтація та багатoproфільність магістерських програм.	Програми підготовки магістрів мають психолого-педагогічну і науково-дослідну орієнтацію відповідно до чинного законодавства.
90 – 120 ECTS	Термін навчання здебільшого вимірюється академічними роками і нині становить від одного до півтора року залежно від спеціальності, у проекті – від півтора до двох років.
Індивідуалізація навчання.	Передбачені нормативні та вибіркові дисципліни, проте кількість дисциплін, що їх обирає студент, є незначною, вони не впливають на спеціалізацію чи профіль підготовки.
Мобільність/спільні (<i>joint</i>) програми між університетами.	Міжциклова мобільність є незначною через конкурсний відбір магістрантів, які навчались в іншому ВНЗ, можливе упереджене ставлення до „чужих” магістрантів.

Як зазначають Н. Реже Коле та Н. Дюран, описуючи досвід упровадження Болонських принципів у Женевському університеті (Швейцарія), перед безпосередніми учасниками реформ відкрито два шляхи. Перший – це просто „перевдягнутися”, тобто поміняти назви без жодних змін у освітній діяльності. Наприклад, трирічна освітньо-професійна програма перетворюється на бакалаврську шляхом зміни назви без змін у цілях, орієнтації та структурі навчальної програми. Інший шлях набагато складніший, оскільки Болонські реформи сприймаються як нагода переоцінити освітні цілі та внести зміни до діяльності професорсько-викладацького складу, тобто потребують готовності до концептуалізації змін [63, с. 170]. Підкреслимо, що вибір вітчизняними освітянами другого шляху та подолання суперечностей призведе до справжньої модернізації магістерської освіти, зберігаючи найкращі національні традиції.

Потреба розв’язання згаданих вище суперечностей та модернізації вітчизняної підготовки магістрів-філологів умотивовує звернення до американського досвіду освіти магістерського рівня.

2. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ АМЕРИКАНСЬКОЇ ТА ВІТЧИЗНЯНОЇ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ

Вивчення наукової літератури та чинної законодавчої бази свідчить, що порівняльний аналіз американської та української освіти магістерського рівня ускладнюється їхньою різноплановістю і специфічністю. По-перше, вища освіта України досі перебуває на етапі централізованого управління і лише починає трансформуватися в бік децентралізації й автономії, тоді як вища освіта США базується на ринкових принципах організації та управління [62, с. 134]. По-друге, у США вже створена система кваліфікацій різного рівня: навчальні програми є різноманітними за цілями і профілями, збалансовані між собою та взаємопов'язані [39, с. 19]. На відміну від США, в Україні така система почала розроблятися нещодавно. Нарешті, осмислення і освоєння американського досвіду та його адаптація до суспільно-політичних реалій має враховувати загальноєвропейські тенденції, насамперед бути спрямованим на вирішення проблемних аспектів освіти магістерського рівня.

Таким чином, компаративний аналіз буде здійснюватися шляхом зіставлення американського досвіду, вітчизняних реалій та пропозицій, у контексті європейських пошуків конкурентоздатних альтернатив американській освіті.

2.1. Концептуальна диверсифікація бакалаврського та магістерського рівнів освіти

Першою загальноєвропейською рекомендацією є концептуальна диверсифікація бакалаврського та магістерського рівнів освіти. Для американців чотирирічна програма навчання з отриманням ступеня бакалавра вже є повноцінною вищою освітою. Такі програми спрямовані на надання загальнокультурної загальнотеоретичної основи для дальшої освіти та першого рівня спеціальної підготовки для виконання практичної роботи з обраної спеціальності [27, с. 193]. Таким чином, на бакалавраті закладається підґрунтя для різноманітних спеціалізацій на наступному, магістерському рівні. Магістратура орієнтована на спеціальну підготовку науково-дослідного і педагогічного характеру чи поглиблену спеціалізацію з певної професії.

В Україні ОКР „бакалавр” і „магістр” відрізняються як базова вища освіта, що дає можливість фахівцям вирішувати типові професійні завдання, та повна вища освіта, зі здобуттям поглиблених спеціальних вмінь та знань інноваційного характеру для вирішення проблемних професійних завдань відповідно. На магістерському рівні надається *поглиблена* підготовка з різних блоків дисциплін, формується готовність до вирішення виробничих проблем за допомогою якісно нових знань та науки. На думку вітчизняного дослідника В. Осадчого, магістерська підготовка суттєво індивідуалізована і поглиблена порівняно із бакалавратом [30, с. 122]. Цілями навчання у вітчизняній магістратурі є підготовка до практичної, викладацької та наукової діяльності [46, с. 48]. В Україні при підготовці бакалаврів використовуються цикли загальних фундаментальних, гуманітарних і соціально-економічних дисциплін та спеціальних дисциплін відповідного напрямку, а також різних видів практичної підготовки. Освітньо-професійна програма підготовки магістрів має включати поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку [35]. Зазначені вище блоки дисциплін опановуються згідно зі структурно-логічною схемою підготовки, що подається в освітньо-професійній програмі. Таким чином, магістерські програми містять ті самі блоки дисциплін, що і бакалаврські програми, разом з додатковою психолого-педагогічною та науково-практичною підготовкою.

У магістратурі здійснюється підготовка педагогів-викладачів вищої школи, а саме її професійно-науковий етап. Оскільки бакалаврат є загальним професійним етапом підготовки викладачів, а аспірантура – науковим, вітчизняний ОКР магістра також займає проміжне положення [30, с. 119]. Зіставлення лише бакалаврату і магістратури не повністю розкриває диверсифікацію рівнів вищої освіти через наявність в Україні ОКР спеціаліста. Якщо порівняти три ОКР, то вони розрізняються як базова, повна та науково-педагогічна підготовка відповідно. У новому проекті Закону України „Про вищу освіту” диверсифікація ОКР не зазначена взагалі.

Таким чином, можна стверджувати, що освіта магістерського рівня США (частково, лише її академічна орієнтація) та України має таку спільну рису як зосередження на науково-дослідницькій роботі. Проте використання різних моделей організації навчання зумовлює різні концепції освітніх рівнів – послідовність у здобутті загальноосвітньої та спеціальної підготовки у США і паралельне вивчення усіх блоків

дисциплін в Україні, де на магістерському рівні здійснюється поглиблена підготовка.

Згідно з Болонськими рекомендаціями, має бути чітка і зрозуміла диверсифікація бакалаврського та магістерського рівнів. Цінним загальноєвропейським інструментом диверсифікації освітніх рівнів є Європейська кваліфікаційна рамка (ЄКР), яка складається з восьми рівнів, де шостий і сьомий рівень відповідають ступеням бакалавра та магістра. Опис кваліфікацій здійснений на основі результатів навчання у вигляді знань, умінь і широкої компетентності. На відміну від шостого рівня, який характеризується знаннями та вміннями підвищеного типу, здатністю здійснювати керівництво комплексною технічною професійною діяльністю, знання та вміння сьомого рівня є спеціалізованими, необхідними для дослідницької та/або інноваційної діяльності. Компетентність сьомого рівня полягає у здійсненні керівництва і трансформації в роботі чи навчанні, які є комплексними і непередбачуваними та потребують неординарних підходів [10, с. 185–186]. Таким чином, ключовими характеристиками європейської вищої освіти другого рівня є спеціалізація, інноваційність та дослідницька спрямованість.

Критерій науково-дослідницької роботи також взятий за основу моделювання освітніх рівнів у дослідницьких університетах бельгійськими науковцями Я. Елен та Е. Фербург. На їхню думку, бакалаврський рівень має належати до навчальної підсистеми освіти (у навчально-виховному процесі заохочується учіння студентів), а магістерський – до науково-дослідницької підсистеми (освітнім фокусом є автономна науково-дослідницька діяльність магістрантів).

З урахуванням результатів навчання, бакалаврські програми мають готувати „допитливих професіоналів” (*investigative professionals*), тоді як магістерські програми – „професійних дослідників” (*professional researchers*). Обидві категорії передбачають формування дослідницької компетентності, проте професійні дослідники мають додатково визначитися з власною науковою позицією (*research disposition*) та виробити здатність наукового бачення проблем [57, с. 93–94]. Така пропозиція є особливо цінною для України, оскільки нині вітчизняна підготовка магістрів має виключно академічний характер.

Оскільки в рамках Болонського процесу наголошується збереження національної специфіки, то, на думку Г. Клочека, вітчизняний бакалаврат має певні переваги порівняно з відповідним рівнем навчання в західних університетах. Оскільки вітчизняний студент обирає фах при вступі до ВНЗ, навчання в бакалавраті позначене системністю та

цілеспрямованістю. На відміну від першого рівня вищої освіти, магістратура має бути відкритою для трансформації західного досвіду. Отже, бакалаврат і магістратура мають розрізнятися як традиційний та новаційний рівні відповідно [17, с. 118]. На нашу думку, пропозиція Г. Клочека є оптимальним вирішенням питання диверсифікації освітніх рівнів у контексті загальноєвропейських рекомендацій.

2.2. Моделі освітніх програм бакалаврського й магістерського рівнів

Важливим інструментом диверсифікації бакалаврської та магістерської освіти є освітньо-професійна програма кожного рівня, на основі якої ВНЗ розробляють навчальні плани, тобто різні моделі підготовки бакалаврів і магістрів. Як відомо, вітчизняне розуміння навчального плану дещо відрізняється від вживаного в західному освітньому дискурсі поняття „курукулум” (*curriculum*), що також може бути віднесене до навчальної програми [38, с. 24]. Під курикулумом розуміється формалізований пакет курсів, запропонований і затверджений навчальними закладами [72]. На відміну від навчального плану закладу, який визначає перелік і обсяг нормативних і вибіркових дисциплін, курикулум відображає освітню модель кожного рівня, наповнюючись змістом залежно від напрямів підготовки та спеціальностей. Розглянемо особливості курикулумів кожного рівня.

У США курикулум більшості бакалаврських програм складається з так званих „розширеної компоненти” (*the breadth component*) – загальноосвітніх дисциплін гуманітарного та природничого циклів та „поглибленої компоненти” (*the depth component*) навчання, яка утворюється загальнопрофесійними та спеціальними дисциплінами [56, с. 510]. Дисципліни розширеної компоненти визначаються на рівні університету чи коледжу. Наприклад, для бакалаврів мистецтв їхня питома вага становить у середньому 37,6% від загального навчального навантаження. Зазвичай перелік загальнопрофесійних навчальних курсів є фіксованим, проте студентам надається більша свобода вибору спеціальних навчальних дисциплін [6, с. 78]. В останні роки модель курикулуму бакалаврів лишається незмінною, проте відбулися зміни в освітніх цілях, що призвели до зближення фахової спеціалізації та загальної освіти.

Однією зі стратегічних інновацій у США є надавання освітніх послуг відповідно до рівня розвитку навчальних потреб студентів на

різних стадіях навчально-виховного процесу. На першому році навчання поширеними є заходи, які включають ознайомлення з навчальним закладом, корекційні курси для недостатньо підготовлених студентів, вступні навчальні курси, семінари першого року навчання, доступ до університетських служб підтримки, різноманітні позанавчальні заходи тощо [56, с. 511]. Таким чином, бакалаврська освіта в американських ВНЗ передбачає адаптацію до навчального середовища, загальнокультурну та загальну професійну підготовку

На магістерському рівні курикулум будується навколо вже розглянутих циклів фундаментальних дисциплін спеціалізації, фахової спеціалізації та дисциплін додаткової спеціалізації з різним рівнем факультативності, тобто загальноосвітні дисципліни не передбачаються. Таким чином, структура курикулуму бакалаврів і магістрів відображає концептуальну різницю вищої освіти першого і другого рівнів.

В Україні навчальний план підготовки і бакалаврів, і магістрів також складається з нормативної та варіативної частин [12, с. 256]. До нормативної частини належать такі цикли дисциплін: 1) гуманітарної підготовки; 2) природничо-наукової та соціально-економічної підготовки; 3) професійної і практичної підготовки. Варіативна частина плану може містити ті самі цикли дисциплін, що й нормативна, проте їх обирає навчальний заклад. На магістерському рівні може бути доданий цикл дисциплін вільного вибору студентів. На відміну від магістратури у США, де всі дисципліни більшою мірою пов'язані з фаховою спеціалізацією певної спеціальності, в Україні цикли фундаментальних і гуманітарних та соціально-економічних дисциплін є спільними для всіх магістерських спеціальностей, хоча і не стосуються безпосередньо професійних інтересів магістрантів [46, с. 50].

Розмежування освітніх рівнів бакалавра і магістра відображається у Європейській кваліфікаційній рамці. Спираючись на допоміжну інформацію про рівні ЄКР, систематизовану Т. Десятовим, зазначимо, що навчаючись за першим циклом кваліфікацій вищої освіти у рамках Болонського процесу, студенти мають обмежений контроль над формальним змістом та методами, що використовуються, але повинні виявити самостійність у дослідженнях та при вирішенні проблем. Своєю чергою, навчання сьомого рівня асоціюється із самостійною роботою, з можливістю розробити індивідуальний план роботи чи навчання [10, с. 196–197]. Таким чином, критерієм розрізнення рівнів є ступінь навчальної самостійності та дослідницької роботи студентів.

До певної міри враховуючи вищезазначені відмінності, Я. Елен та Е. Фербург пропонують різні за структурою курикулуми для бакалаврів і

магістрів. На бакалаврському рівні курикулум складається з трьох основних компонентів і одного додаткового. У центрі бакалаврської програми перебувають фахові дисципліни, які мають на меті формування фахової і дослідницької компетентності. Другий компонент утворюють вибіркові загальноосвітні курси, надаючи загальнокультурну підготовку. Третім компонентом є низка навчальних дисциплін, що мають виключно функціональний характер, тобто уможливають набуття базових умінь і навичок. До них належать мовно-комунікативні навички, опанування інформаційно-комунікаційних технологій, уміння обробляти інформацію тощо.

Нарешті, на початку навчання за бакалаврською програмою необхідний певний вступ для роз'яснення студентам, що від них очікується на цьому рівні, ознайомлення з особливостями академічної культури. Цей додатковий елемент може мати різну форму залежно від типу навчального закладу та контингенту студентів, тобто від різниці між конкретними академічною та студентською культурами. У деяких випадках буде достатньо одноразових інформаційних зборів; в інших випадках необхідне послідовне консультування; головним є забезпечення адаптації студентів-першокурсників до умов навчання [57, с. 98–99].

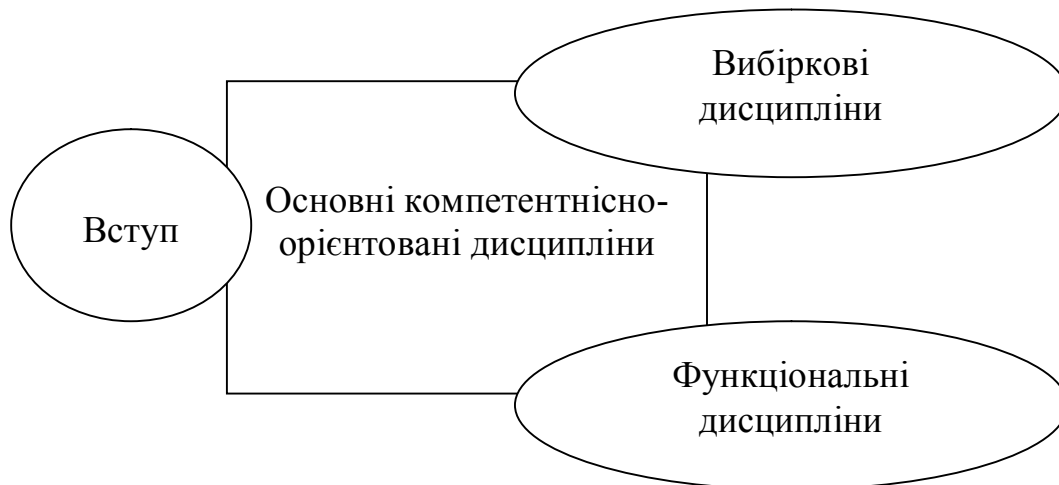


Рис. 2.1. Структура освітньої програми бакалаврського рівня

Порівнюючи американський досвід, європейську пропозицію та вітчизняну практику, можна провести певні паралелі між структурними компонентами. Так, вітчизняні навчальні дисципліни „Вступ до університетських студій”, „Вступ до спеціальності” можна схарактеризувати як надання теоретичного підґрунтя для адаптації першокурсників і водночас психологічно-педагогічний супровід перехідного періоду в житті студентів.

Виокремлення бельгійськими дослідниками функціональних дисциплін і загальноосвітніх курсів в окрему категорію є не випадковим, оскільки вони націлені на формування базових умінь. На сьогодні загальносвітовою тенденцією є розширення базових умінь чи функціональної грамотності: володіння іноземною мовою, уміння в галузі інформаційних технологій, інші особистісні та соціальні вміння [9, с. 254]. До функціональних частково належать вітчизняні навчальні дисципліни „Основи інформатики та обчислювальної техніки”, „Ділове українське мовлення” тощо, проте їм все одно властивий вагомий теоретичний компонент, а формуванню необхідних навичок, як, наприклад, набір тексту сліпим десятипальцевим методом, не в усіх вищих навчальних закладах приділяється достатня увага.

Повертаючись до пропозиції Я. Елен та Е. Фербург, зазначимо, що на їхній погляд курикулум магістерського рівня дослідницьких програм має складатися з двох основних елементів, де найголовнішим є науково-дослідницький проект (магістерська робота). Він може бути самостійним або частиною більшого, наприклад, кафедрального, проекту (рис. 2.2.).

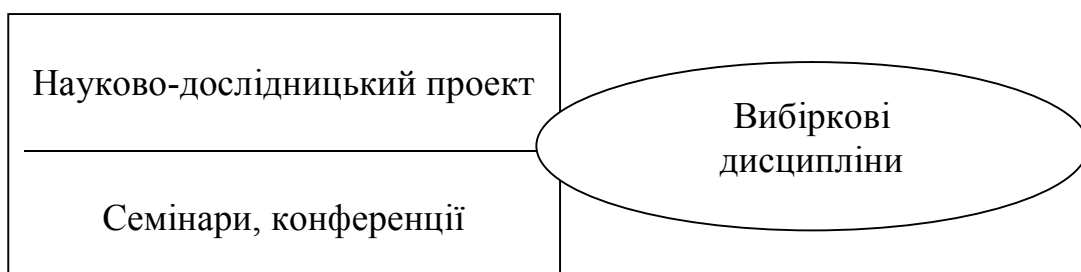


Рис. 2.2. Структура освітньої програми магістерського рівня

З ним тісно пов'язані навчальні дисципліни, семінари, конференції під час яких обговорюються результати науково-дослідницької діяльності та завдяки яким магістрантам прищеплюється культура певної наукової спільноти (школи). На семінарах, конференціях та дискусіях магістранти постійно „включені” у науково-дослідницьку роботу інших студентів – таку, до якої вони безпосередньо не залучені. Особливо важливим є обговорення результатів власного дослідження з колегами-магістрантами, оскільки це уможлиблює бачення обмеженості власної роботи, а також аргументований захист власної позиції.

Другим елементом магістерської освітньої програми є вибіркові навчальні дисципліни, які дозволяють магістрантам більш поглиблено вивчати певні теми або сприяють розширенню світогляду. Навчальні дисципліни цього типу мають відрізнятися від дисциплін за вибором на

бакалавраті. Оскільки навчання у магістратурі має бути вузько спеціалізованим, то вибіркові курси мають попередити „короткозорість”, висвітлюючи різні погляди на певну наукову проблему та забезпечуючи міждисциплінарний підхід.

Написанню та успішному захистові магістерської роботи відводиться належне місце як і в українській практиці, так і в європейській пропозиції. Проте, на нашу думку, у вітчизняній системі менша увага приділяється науковому середовищу. Магістерські дослідження мають „прихований” характер, оскільки до наукового пошуку залучені лише науковий керівник і магістрант. Інші студенти дізнаються про тему дослідження свого однокласника іноді лише на захисті магістерської роботи та особливо ним не цікавляться, хвилюючись за власний виступ або відпочиваючи після нього. Позитивним зрушенням є зростання кількості студентських конференцій, форумів та семінарів, досвід такої участі є надзвичайно корисним, проте необхідна системність апробації наукових результатів як одна з умов формування дослідницького середовища.

Диверсифікація програм підготовки бакалавра і магістра означає не лише постановку різних освітніх цілей, але й застосування різних освітніх технологій. Бакалаврські програми мають належати до традиційного рівня освітньої системи, де головною метою є сприяння учінню студентів. Магістерські програми, у свою чергу, варто віднести до новаційного науково-дослідного рівня, де наголошується дослідницька діяльність студентів.

Отже, зазначимо основні особливості бакалаврату: 1) адаптація студентів до навчання у ВНЗ; 2) формування навичок функціонального характеру; 3) загальноосвітня підготовка; 4) соціалізація особистості. У свою чергу, магістерський рівень має такі характеристики: 1) самостійне дослідження як основа підготовки; 2) провідна роль дослідницького середовища у науковій діяльності; 3) відповідність освітньої підготовки професійним інтересам магістрантів.

Особливо доцільними для екстраполяції у вітчизняну систему вищої освіти бакалаврського рівня видаються пропозиції щодо впровадження навчальних дисциплін функціонального характеру, тобто створення умов для формування навичок та вмінь, необхідних для резюме кожної особи з вищою освітою. Для магістерського рівня є необхідним, на нашу думку, створення дослідницького середовища та розробка спецкурсів інтегрованого характеру.

2.3. Різна орієнтація та багатoproфільність магістерських програм

Наступною рекомендацією в рамках Болонського процесу є різна орієнтація та багатoproфільність програм підготовки магістрів. У США магістерські програми утворюють континуум, двома кінцями якого є дослідницька та професійна орієнтації. Позначення ступеня вказує не на галузь знань, а на **орієнтацію освітньої програми**, так само, як ступінь доктора філософії не має прямого зв'язку з філософією. Серед філологічних спеціальностей США виявлено вісім різновидів (позначень) магістерського ступеня:

1. Магістр мистецтв (*Master of Arts, M.A.*)
2. Магістр наук (*Master of Science, M.S.*)
3. Магістр зображальних мистецтв (*Master of Fine Arts, M.F.A.*)
4. Магістр філософії (*Master of Philosophy, M.Phil.*)
5. Магістр мистецтв у галузі навчання (*Master of Arts in Teaching, M.A.T.*)
6. Магістр освіти (*Master of Education, M.Ed.*)
7. Магістр наук з освіти (*Master of Science in Education, M.S.Ed.*)
8. Професійний магістр (*Professional Master, Prof.M.*)

Розглянемо особливості кожного позначення магістерського ступеня з філологічних спеціальностей докладніше.

Магістр мистецтв є традиційним **академічним** та найпоширенішим ступенем серед програм філологічного напрямку, який засвідчує фундаментальну гуманітарну підготовку зі знанням іноземної мови. Його можна схарактеризувати як ступінь-парасольку для великої кількості спеціальностей – як власне філологічного, так і освітнього напрямку.

Ступінь магістра наук є менш поширеним серед філологічних спеціальностей через історично зумовлене протиставлення “*arts*” та “*science*”. Він присуджується за успішним закінченням **дослідницько-орієнтованої** програми, де головна увага приділяється науково-дослідницькій роботі, зокрема з використанням методів математичної статистики. Знання іноземної мови для магістрів наук не є обов'язковим.

Магістр зображальних мистецтв вважається завершальним професійним ступенем (не передбачається дальше навчання в докторантурі), який необхідний діячам мистецтва. На відміну від програм магістра мистецтв з акцентом на історії, теорії чи дослідженні мистецтва, програми, що ведуть до здобуття магістра зображальних мистецтв, готують до мистецької практики, тобто кар'єри художника,

музиканта, письменника чи актора [58, с. 57]. Засвідчуючи **прикладну орієнтацію** програм підготовки магістрів, цей ступінь також вважається студійним ступенем, оскільки у процесі навчання за програмою використовується студія-майстерня для створення текстів.

Магістра філософії можна схарактеризувати як додаткову ланку між магістратурою та докторантурою, оскільки він здобувається на основі магістра мистецтв. Цей ступінь був запроваджений в 1960-х роках як альтернатива доктору філософії для викладачів коледжів, проте не став популярним і масовим [66, с. 72]. Нині цей ступінь присуджується лише в одному з проаналізованих нами університетів (Колумбійський університет), тобто є маргінальним. У процесі навчання за такою програмою **поглиблена академічна підготовка** відбувається паралельно з викладацькою діяльністю магістранта в університеті упродовж трьох років.

Магістр мистецтв у галузі навчання використовується в магістерських програмах, що зосереджуються на педагогічних потребах учителя-початківця [39, с. 18]. Вони здебільшого розроблені для осіб з філологічною освітою бакалаврського рівня, що обрали кар'єру вчителя, тому такі програми мають **психолого-педагогічну орієнтацію** з акцентом на педагогічній практиці або інтернатурі.

Магістр освіти, на відміну від попереднього ступеня, є результатом навчання за програмою для **кар'єрного** зростання вчителів, тобто переходу від викладацької до адміністративної діяльності та неперервного професійного розвитку педагогічних кадрів. Такі програми є практично-спрямованими зі спеціалізацією в управлінні освітнім закладом або в освітніх технологіях. Найчастіше цей ступінь здобувають директори шкіл та адміністратори шкільних округів, оскільки отримані знання, навички й уміння є безпосередньо необхідними для шкільного менеджменту.

Магістр наук з освіти є результатом успішного навчання за освітньою програмою з **науково-педагогічною орієнтацією**, де провідною є дослідницька підготовка. Вона забезпечується навчальними курсами з педагогічних технологій, математичної статистики та оціночними вимірюваннями в галузі освіти. Багато випускників таких програм працюють у шкільних округах, адміністрації штатів або в приватних дослідницьких компаніях, оцінюючи навчальні результати учнів та розробляючи заходи, які мають покращити їхні досягнення.

Ступені професійного магістра з мов, літератури та лінгвістики різняться залежно від спеціальності. Ми проаналізували лише дві програми, що ведуть до отримання професійного магістра: 1) з

іншомовних студій; 2) з комп'ютерної лінгвістики. На підставі аналізу можемо стверджувати, що такі програми є міждисциплінарними, де філологічна підготовка має на меті розв'язання виробничих проблем різноманітних *професійних*, тобто неакадемічних галузей. Таким чином, у філологічній освіті магістерського рівня США послуговуються такими орієнтаціями: академічною, дослідницькою з наголосом на методах математичної статистики, поглибленою дослідницькою, студійно-прикладною, науково-педагогічною, психолого-педагогічною, кар'єрною та професійною.

Здатність коледжів та університетів розробляти програми різних орієнтацій відповідно до інтересів студентів та потреб суспільства є важливим фактором у розвитку магістерської освіти [61, с. 10]. У процесі дослідження було встановлено, що філологічні магістерські програми також варіюються за рівнем чи профілем професійної підготовки. Найменування магістерського ступеня дає відомості про **профіль професійної підготовки**, який може бути універсальним, широким, вузьким та спеціальним. Так, „магістр мистецтв з англійської мови” є спеціальністю *універсального профілю*, тоді як „магістр мистецтв з англійської мови зі спеціалізацією в загальних англійських студіях” характеризується *широким профілем* підготовки, оскільки передбачає опанування лінгвістичних, літературних та прикладних дисциплін з галузі комунікації. І навпаки, „магістр мистецтв з англійської мови зі спеціалізацією в літературі” є спеціальністю *вузького профілю*, оскільки головна увага приділяється вивченню літератури.

Спеціальний профіль запроваджується задля спрощення традиційних програмних вимог. Проілюструємо цю особливість на прикладі докторського рівня. Так, класичним науковим ступенем є доктор філософії, для здобуття якого необхідно володіти ІМ. Частково для того, щоб спростити вимоги, 1922 р. в Гарварді почали присуджувати ступінь доктора освіти (Ed.D), що є аналогом доктора філософії, проте має більш прикладний характер і не передбачає вивчення ІМ [58, с. 45].

Ми виявили, що така практика використовується і на магістерському рівні. Наприклад, для отримання ступеня магістра мистецтв з класичної мови необхідне володіння як латиною, так і старогрецькою та, відповідно, читання античної літератури в оригіналі. Проте якщо студенти бажають ознайомитися з культурою античної цивілізації без опанування відповідних мов, вони можуть обрати спеціальність магістра мистецтв з давньогрецьких та римських студій.

Змістовне наповнення програм дуже схоже, проте література вивчається в перекладі.

Значна кількість спеціальностей на магістерському рівні в США пояснюється бажанням вищих навчальних закладів запропонувати широкий вибір програм для реалізації особистісних потреб, які враховують широкий спектр функціональних обов'язків філолога. За нашим розрахунком, якщо вісім орієнтацій помножити на чотири профілі та два підходи, суто теоретично можливе існування 64 варіацій однієї філологічної спеціальності. Звичайно, у реальному житті така кількість варіацій не є виправданою і не трапляється.

Як уже зазначалось раніше, в Європі виокремлюються три орієнтації програм підготовки магістрів: 1) професійно-спрямовані освітні програми стаціонарної, дистанційної та змішаної форми навчання; 2) дослідницько-інтенсивні програми, які функціонують як до-докторське навчання для кар'єри дослідника; 3) курси магістерського рівня різної тривалості, які надаються працівникам безпосередньо на підприємствах [55, с. 6]. Остання категорія нині ще не є достатньо чіткою, а дослідницька і професійна орієнтації співпадають з кінцями континууму магістерських програм у США. Також основною тенденцією у змісті європейської освіти є урізноманітнення програм навчання [22, с. 28]. Отже, американський досвід та загальноєвропейські практики уможливають твердження про глобальну тенденцію бінарності підготовки магістрів, тобто обов'язкового існування як дослідницьких, так і професійних програм магістерського рівня [14, с. 71].

В Україні в магістратурі існують програми єдиної, науково-педагогічної, орієнтації. За філологічними спеціальностями здобувається кваліфікація магістра філології, викладача. Проте, за даними дослідження І. Соколової, 81% батьків не хочуть, щоб їхня дитина стала вчителем [43, с. 137]. Дані здійсненого опитування студентів I – III курсів Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Шевченка спеціальності „Мова і література (англійська)” переконують у тому, що студенти бачать своє професійне майбутнє не в освітніх установах. Їхні професійні інтереси пов'язані з роботою перекладача, журналіста, на різних посадах у приватних фірмах, де отримання заробітної плати пов'язане з володінням іноземними мовами. При цьому студенти пояснюють, що додаткову спеціальність, необхідну для роботи в певній установі, вони можуть здобути без проблем на курсах перепідготовки та в інститутах післядипломної освіти [2, с. 19].

Автор дослідження О. Барило вважає, що такий стан професійної спрямованості є причиною педагогічної інфантильності, тобто пасивного, байдужого ставлення до отримання професійних педагогічних знань [2, с. 19]. На нашу думку, це також свідчить про інтерес студентів до непедагогічної освіти. Оскільки на філологічних факультетах опанування іноземної мови відбувається здебільшого лише у рамках педагогічної кваліфікації, студенти, яких не цікавить освітянська діяльність, не мають іншого вибору, як спочатку отримати педагогічну освіту, а потім – додаткову професійну кваліфікацію на кшталт менеджера. Звісно, що така освітня траєкторія є неефективною та свідчить про розпорощення ресурсів і студентів, і навчальних закладів.

Вважаємо, що першим кроком щодо модернізації вітчизняної філологічної освіти магістерського рівня має бути запровадження професійного магістра філології, тобто має відбутися диверсифікація дослідницьких та професійних філологічних програм. Не можна не погодитися у цьому контексті із міркуваннями та пропозиціями Г. Ключека, котрий зазначає, що поглиблена філологічна підготовка викладача-словесника має відповідати магістрові наук, отриманому за дослідницькою програмою, а широкий спектр інших філологічних спеціалізацій (перекладацьких, педагогічних, журналістських, редакторських тощо) може засвідчувати магістр професії [17, с. 117].

Підсумовуючи, зазначимо, що різна орієнтація та багатопрофільність програм підготовки магістрів в Україні не передбачена чинним освітнім законодавством. Проте багатоваріантність магістерських програм є особливо важливою в умовах сьогодення, оскільки в новому проекті Закону „Про вищу освіту” передбачається ліквідація ОКР спеціаліста. Враховуючи досвід східноєвропейських країн, припускаємо, що більшість випускників бакалаврату, а не 19%, як у США [32], будуть здобувати вищу освіту другого рівня. За нових умов відносно великого набору магістрантів, їхнє навчання не може бути орієнтоване лише на підготовку викладачів вищої школи та вчених-дослідників.

2.4. Індивідуалізація магістерських програм та міжуніверситетська мобільність магістрантів

Розглянемо ще одну загальноєвропейську рекомендацію, а саме індивідуалізацію магістерських програм та міжуніверситетську мобільність магістрантів. У США навчальні вимоги магістерської

програми індивідуалізуються для кожного студента [61, с. 33]. Одним із засобів індивідуалізації є вибіркові навчальні курси. Істотною відмінністю вітчизняної вищої освіти є відсутність дисциплін за вибором студентів на ОКР бакалавра та їх незначна кількість на освітньо-кваліфікаційних рівнях спеціаліста і магістра. Повноцінне запровадження вибірових дисциплін за вибором актуалізує проблему готовності студентів до такого вибору, оскільки у США, по-перше, учні обирають навчальні курси починаючи з середньої школи, тому вибіркові дисципліни в коледжі не є новим для них досвідом. По-друге, студенти формують індивідуальну програму навчання під керівництвом консультанта, який, спираючись на попередню освіту студента та його інтереси, може порадижити найоптимальніший варіант. В Україні викладачі не мають досвіду такої діяльності, тому надання кваліфікованої допомоги викликає сумніви.

Іншим проблематичним аспектом є недостатня кількість вибірових дисциплін та відсутність принципів регулювання їхньої факультативності. Дисципліни за вибором істотно не індивідуалізують програму підготовки. Кількість бажаючих обрати певний курс буває обмеженою, тому іноді студентові доводиться відвідувати той курс, що „лишився вільним”, не маючи при цьому ні бажання, ні мотивації його вивчати.

Нарешті, використовуючи американську термінологію, наявні курси за вибором магістерського рівня можна схарактеризувати як вибіркові: найчастіше студенти обирають дві чи три дисципліни з п'яти або шести, які читаються викладачами відповідного факультету. Практика вибору дисциплін з інших факультетів не поширена з низки причин, з-поміж яких, на нашу думку, головною є відсутність співпраці між факультетами через так звані міжфакультетні кафедри.

Відповідно до загальноєвропейських рекомендацій, за обов'язковістю і послідовністю засвоєння змісту освітньої програми навчання дисципліни розподілено на три групи: 1) ті, що вивчаються обов'язково і суворо послідовно; 2) ті, що вивчаються обов'язково, але не послідовно; 3) ті, що вивчаються за вибором студента [42, с. 232]. Проте такий підхід передбачає навчання не за лінійною схемою, як у більшості вітчизняних ВНЗ, а за асинхронною, тобто без обов'язкової прив'язки процесу навчання до академічного року, нормативно встановленого терміну навчання, „постійної” академічної групи тощо. За асинхронним підходом можливе виокремлення нового циклу дисциплін для студентів, які атестовані за всіма дисциплінами індивідуального навчального плану і бажають спеціалізуватися в певній галузі знань для

виконання випускної роботи чи для поглибленішої підготовки з іноземних мов та інших дисциплін.

На нашу думку, проблема дисциплін за вибором є вагомішою, ніж здається на перший погляд, і потребує суттєвих змін у педагогічному процесі. Якщо вибіркові дисципліни залежать від наявних ресурсів факультету, викладаються у конкретному семестру та обмежені певною кількістю студентів, то насправді студентам вибір майже не надається. Здійснений нами аналіз свідчить, що впровадження принципів керування вибірковими курсами має початися саме з магістратури. Насамперед мають бути створені відповідні умови: розробка навчальних курсів за вибором, які відповідають профілям підготовки, домовленість між університетськими кафедрами про співпрацю задля створення груп студентів з різних факультетів, котрі бажають обрати певну дисципліну. Саме такий підхід уможливить міждисциплінарну перспективу магістерських досліджень. Разом з тим, виникає необхідність підвищення кваліфікації викладачів задля проведення консультування та створення курсів на кшталт „Розробка освітньої програми” (*Curriculum Development*), який пропонується у педагогічних спеціальностях США.

Мобільність американських студентів забезпечується популярною схемою, коли студенти отримують ступінь бакалавра у маловідомому освітньому закладі за недорогою ціною, а потім продовжують навчання в магістратурі провідного освітнього закладу. У такий спосіб отримується престижний магістерський диплом зі значною економією коштів та збагачується освітній досвід, тобто реалізується справжня академічна міжциклова і міжуніверситетська мобільність студентів. Це явище пояснюється не лише бажанням студентів зекономити кошти, але й конкуренцією між університетами, які прагнуть привабити якомога більше студентів.

В академічній спільноті США також спостерігається значна мобільність персоналу, що полегшує поширення позитивних академічних практик. Професор, який має зв'язки лише з одним навчальним закладом, де він отримав ступінь магістра чи доктора, а згодом і професорський статус, є рідкістю, тоді як така практика домінує в Європі. Два чи три університети за час здобуття освіти є нормою для американського науковця. Висока мобільність і легкість працевлаштування в інших університетах, особливо для тих, хто має високі наукові та академічні досягнення, дає професорам США таку потрібну інтелектуальну свободу та можливість протистояти адміністративному тискові [31, с. 75].

У Європі картина виглядає майже протилежно. Британські науковці Т. Бехер та П. Траулер провели дослідження академічної культури в університетах Великої Британії, яке показало, що більшість членів професорсько-викладацького складу виказують надзвичайну відданість своїм кафедрам, поводячись як „академічні клани” (*academic tribes*) і захищаючи свої професійні та дисциплінарні „території” [50]. Недарма Болонський процес сприймається американцями як заклик та можливість подолання кордонів між „територіями”, тобто співпраця на всіх рівнях у широкому розумінні слова. Так, спільні освітні програми створені з метою підвищення мобільності як студентів, так і викладачів. Заклик до їхнього створення базується на спробі поєднати найкращі академічні ресурси окремих університетів [67]. На думку польського дослідника К. Павловського, слабкістю європейської системи освіти є неадекватна мобільність академічного персоналу, який працює в університетах, що ускладнює встановлення належних зв’язків із зовнішнім середовищем, зокрема співпраця з певною компанією [31, с. 56].

В Україні індивідуалізація програм підготовки магістрів перебуває на етапі становлення, а міжуніверситетська міжциклова мобільність студентів майже не відбувається через відсутність такої потреби. Освітні програми доволі стандартизовані, тому немає сенсу змінювати навчальний заклад, оскільки зміст освітньої програм буде майже однаковий. В *alma mater* вступ до магістратури відбувається за рейтингом навчання на бакалавраті, а якщо обрати інший університет, то студентам доводиться складати іспити чи проходити співбесіду, що також знижує мотивацію зміни університету.

У новому проекті Закону України „Про вищу освіту”, у ст. 13 зазначається, що варіативні навчальні дисципліни визначаються вищим навчальним закладом з урахуванням спеціалізацій, напрямів і спеціальностей, наукових і науково-технічних досягнень вищого навчального закладу, а також з метою задоволення освітніх і професійних потреб осіб, що навчаються, замовників освітніх послуг, ринку праці. Дисципліни за вільним вибором студентів, як це практикується в США, не запроваджуються.

Якщо буде затверджено таку редакцію проекту закону, то, на нашу думку, можливим способом забезпечення багатофункціональності магістерської підготовки є запровадження багатоваріантних програм за критеріями академічності і професійності в рамках відповідних спеціальностей, зокрема філологічних.

3. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ УКРАЇНИ НА ОСНОВІ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ

У контексті Болонського процесу виникла необхідність не лише реформування вищої освіти в цілому, але й модернізації конкретних спеціальностей, зокрема філологічних. У зв'язку з цим результати дослідження магістерських спеціальностей з мов, літератури і лінгвістики в університетах США є джерелом цінного досвіду, вартого творчої адаптації.

3.1. Позичування філологічної освіти

В Україні підготовка філологів здійснюється як у класичних, так і в педагогічних університетах. Якщо раніше стандарти підготовки філологів у різних типах університетів відрізнялися на користь класичних, то нині поступово межі зникають. Упродовж двох останніх десятиліть ставлення до університетської освіти формується не як до фундаментальної і класичної, а як до просвітянської допоміжної сфери [41, с. 136]. Проте за сучасних умов зміни структури знань філологія як наука, що об'єднує вивчення мови, літератури та культури, виконує вкрай важливу роль: пов'язує історичне джерелознавство з мовознавством та літературознавством, уможлиблює вивчення історії тексту в контексті, а також поєднує літературознавство і мовознавство при дослідженні стилю твору [28, с. 204]. Саме тому філолог у широкому розумінні, як фахівець, котрий може професійно створювати, інтерпретувати та поширювати різноманітні типи текстів, набуває особливої суспільної важливості.

Занепокоєння станом сучасної філологічної освіти відображене у статтях вітчизняного науковця-філолога Г. Клочека „Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу” (2005) [17], російської дослідниці О. Ковтун „Зачем быть филологом сегодня? Презентационная привлекательность филологического образования в России” (2007) [18] та вітчизняного науковця О. Семеног „Сьогодення філологічних професій: соціальне замовлення чи реалізація особистісних потреб” (2010) [41].

Висловлене ними коротко можна викласти в таких положеннях, які найбільше відповідають суті нашого дослідження: 1) вища освіта має

адекватно реагувати на зміни у суспільстві, зокрема на глобалізаційні процеси, появу нових інформаційних технологій, тому для осмислення таких змін слід визначитись, яких спеціалістів („кого і навіщо”) готує ВНЗ у рамках відповідної освітньої програми; 2) сучасна філологічна освіта не реалізує соціального замовлення, оскільки її головним „продуктом” є учитель-словесник або філолог-дослідник, які мало затребувані на ринку праці; 3) абітурієнтів більше приваблюють лінгвістичні спеціальності задля отримання непедагогічної освіти для таких галузей професійної діяльності, як зв'язки з громадськістю, реклама, видавнича справа тощо або ж вони отримують філологічну освіту лише задля дальшої зміни кваліфікації.

В історії вищої освіти США також спостерігалось зниження привабливості класичної гуманітарної, зокрема мовно-літературної, освіти. Хоча, на думку американської дослідниці Г. Грей, гуманітарні науки в США завжди перебували в кризовому стані, оскільки прагматичні американці піддавали сумніву цінність такої освіти для реального життя [58, с. 118–119]. Так, у період з 1972 по 2002 роки значно зменшилась кількість магістрів з англійської мови, вагомо – з іноземних мов. Натомість зросла кількість випускників магістерських програм з інформаційних технологій [61, с. 17].

Нині головними особливостями підготовки магістрів-філологів у США є гнучкість, варіативність та посилення прагматичної спрямованості [40, с. 136]. Надання привабливості філологічній освіті у США шляхом підвищення її прагматичності дістало назву професіоналізації. У 1980-х роках для вирішення проблеми працевлаштування фахівців було запропоновано готувати гуманітаріїв для непедагогічної діяльності [59, с. 77]. Провідна роль у цьому процесі належала філологічним магістерським програмам зі спеціалізацією в масових комунікаціях, журналістиці, фільмознавстві, письменницькій майстерності, науково-технічній комунікації англійською мовою тощо. Наприклад, в університеті Беміджі (Міннесота) магістерська програма з англійської мови передбачає вивчення британських і американських літературних, фільмознавчих та фольклорних традицій, педагогічну підготовку, а також має на меті розвиток навичок критичного письма. Таким чином, після закінчення цієї програми можливе працевлаштування кіно- або літературним критиком, фахівцем з фольклору чи викладачем.

Створення міждисциплінарних спеціальностей, які спирались на наукові школи професорсько-викладацького складу конкретного освітнього закладу, також було засобом підвищення популярності

філологічного напрямку [59, с. 78]. Прикладом таких спеціальностей може слугувати магістерська програма з англійської мови зі спеціалізацією в ренесансних студіях. Окрім традиційних дисциплін спеціалізації (Шекспір, Драма епохи Відродження тощо) пропонується низка вибіркового міждисциплінарних курсів, розроблених разом з історичним, театральним, музичним факультетами і факультетами сучасних мов, класичних мов та історії мистецтв [49]. Найбільш професіоналізованими є освітні програми з викладання англійської як другої мови та прикладної лінгвістики [59, с. 78]. У США магістерська освіта для шкільних учителів є окремим напрямом підготовки, яка забезпечує як надання психолого-педагогічної підготовки для учителів-початківців, так і підвищення кваліфікації досвідчених освітян.

У Європі гуманітарні науки перебувають у практично стабільному стані і не змінюють свого відносно невисокого значення у розподілі студентів за профілями підготовки [92, с. 28]. Нині в Україні на рівні бакалавра зберігається напрям підготовки „Філологія” [36], хоча на рівні магістра цей напрям ліквідовано. Відтепер, наприклад, спеціальність „Мова і література (із зазначенням іноземної мови) ” належить до галузі знань „Гуманітарні науки” [37]. Відкритим лишається питання кваліфікації магістрів з мовно-літературних спеціальностей, оскільки раніше вона зазначалась як „магістр філології”. Припускаємо, що відтепер кваліфікація буде зазначатися як „магістр гуманітарних наук” на кшталт міжнародної кваліфікації “*master of arts, MA*”.

У новому проекті Закону „Про вищу освіту” не згадуються напрями підготовки, передбачений поділ на галузі освіти та спеціальності, хоча, відповідно до вимог часу, було б доречно, щоб Міністерство освіти і науки затверджувало лише галузі вищої освіти, а університети, зокрема дослідницькі і національні, самі комбінували з них спеціальності. На наш погляд, такий підхід є найоптимальнішим варіантом, оскільки він одночасно уможлиблює підготовку бакалаврів за галузями освіти і дозволяє запровадити низку різнопрофільних спеціальностей та спеціалізацій на магістерському рівні, враховуючи ресурси університету та регіональні потреби.

Особливістю вітчизняної філологічної освіти є те, що вона дає фундаментальні знання, які слугують базою для інших навичок прикладного характеру на кшталт редакторських, видавничих, перекладацьких. Модернізація філологічної освіти має відбуватися зі збереженням традиційної фундаментальної системної та цілеспрямованої освіти бакалаврського рівня, а магістратура має забезпечувати спеціалізовану інноваційну підготовку фахівців, яка

підвищує їх затребуваність на ринку праці [17, с. 116]. Філологічна освіта у класичних університетах не повинна відлякувати абітурієнтів через педагогічну кваліфікацію, студенти мають бути добре поінформовані, що на магістерському рівні можна обрати спеціалізацію з урахуванням власних професійних інтересів.

Таблиця 3.1

**Професійна підготовка філологів магістерського рівня
в США та в Україні**

Індикатор	США	Україна
Спеціальності	біля сімдесяти	біля десяти
Орієнтація освітньої програми	вісім орієнтацій: академічна, дослідницька, поглиблена дослідницька, студійно-прикладна, науково-педагогічна, психолого-педагогічна, кар'єрна та професійна	єдина орієнтація: науково-педагогічна підготовка
Підхід	монодисциплінарний міждисциплінарний	переважно монодисциплінарний
Структура освітньої програми	нормативні та варіативні (за вибором студента) компоненти: -основні курси, -спеціалізація за вибором студента, -додаткова спеціалізація, -підсумковий контроль/випускна робота.	нормативні та варіативні (за вибором університету) компоненти: -гуманітарна підготовка, -природничо-наукова та соціально- економічна підготовка, -професійна та практична підготовка, -підсумковий контроль/випускна робота.
Підсумковий контроль	варіативність форм підсумкового контролю	державний атестаційний екзамен
Випускна робота	від двох до семи варіантів випускної роботи	нормативна магістерська робота

Результати порівняльного аналізу професійної підготовки філологів магістерського рівня в США та в Україні представлені в табл. 3.1. Найвагомішою відмінністю, на нашу думку, є вивчення у вітчизняній магістратурі загальноосвітніх циклів дисциплін, що мало пов'язані з професійними інтересами студента.

Згідно з поданою інформацією сформульовано низку рекомендацій щодо впровадження позитивних ідей американського досвіду у ВНЗ України.

3.2. Професіоналізація філологічної освіти

Головною ідеєю, вартою запозичення й адаптації, є професіоналізація філологічної освіти магістерського рівня. Така модернізація потребує, насамперед, законодавчого вирішення для запровадження професійної орієнтації поряд з чинною науково-педагогічною у магістратурі. Для забезпечення поступовості та готовності до такого нововведення варто розпочати професіоналізацію магістерської освіти з розробки професійно спрямованих спецкурсів за вибором студентів. Якщо зазначені вище спецкурси отримують схвальні відгуки як від викладачів, так і студентів, наступним кроком може бути запровадження професійних спеціалізацій у рамках чинних науково-педагогічних спеціальностей. У таких спеціалізаціях професійно-спрямовані дисципліни стануть обов'язковими та будуть опановуватися за структурно-логічною схемою. Третім етапом професіоналізації, на нашу думку, буде перетворення найпопулярніших і вдалих спеціалізацій на повноцінні професійні магістерські спеціальності. Професіоналізація магістерської освіти передбачає додаткові заходи, які будуть розглянуті нижче.

Отже, спираючись на досвід США, необхідно диференціювати педагогічну та непедагогічну підготовки в магістратурі, а також розширити перелік філологічних спеціальностей/спеціалізацій. Випускник бакалаврату, який отримав солідну фундаментальну підготовку, може творчо освоїти конкретні галузі діяльності, у яких він мав працювати. Відповідно, на магістерському рівні мають існувати освітні програми різної орієнтації та профілів зі спеціалізаціями як наукового (дослідницького), так і прикладного (професійного) характеру. Магістратура має готувати менеджерів різного профілю, висококваліфікованих педагогів для елітних шкіл, редакторів, видавців тощо. Зазначена вище рекомендація підтверджується як світовою практикою, так і досвідом Росії. Так, нині зміст навчальних програм

магістерського рівня в Російській Федерації відрізняється від спочатку прийнятої концепції магістратури як форми підготовки науково-дослідних і науково-педагогічних кадрів у напрямку вузькоспеціалізованої прикладної підготовки [3, с. 115].

Передусім необхідно визначити профіль фахівця: дослідник-філолог (мовознавець, літературознавець), учитель-словесник, перекладач (усний переклад), перекладач (письмовий переклад), редактор, фахівець з видавничого бізнесу, менеджер тощо. Ці профілі мають бути оприлюднені та добре відомі студентам бакалаврату разом з галузями можливого працевлаштування. Так, в університеті штату Теннессі у м. Ноксвіль підготовлена брошура „Іноземна мова: що я можу робити з таким дипломом”, яка ознайомлює студентів з різноманітними видами робіт у різних галузях народного господарства, а також радить, які стратегічні кроки слід зробити (наведено в Додатках).

Звісно, створення професійних магістерських програм потребує значних як матеріальних, так і часових затрат, тому на початковому або перехідному етапі видається доцільним надання професійної спеціалізації до дослідницької освітньо-професійної програми, на кшталт „магістр філології (англійська мова) із спеціалізацією редагування англійських текстів”. У результаті філолог-дослідник зможе оволодіти вузькоспеціалізованими прикладними знаннями, що також підвищує його конкурентоздатність на ринку праці.

Згідно з новим проектом Закону України „Про вищу освіту” варіативні навчальні дисципліни так само, як і перелік спеціалізацій підготовки, визначаються ВНЗ. Кожен університет має запровадити особливі спеціалізації, виходячи з наявних ресурсів, та привабливо їх презентувати на ринку освітніх послуг. Беручи до уваги ресурси навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького, вважаємо за доцільне згадати лінгвістичні школи професора С. Жаботинської та професора О. Селіванової. Створення програм підготовки магістрів на базі цих шкіл приваблює б осіб, зацікавлених у лінгвістичному профілі освітньої програми, та підвищило б міжуніверситетську мобільність. На нашу думку, у кожному університеті є цінні ресурси, „оприлюднення” яких шляхом створення магістерських програм відіграло б важливу роль у модернізації вищої освіти України.

Спеціалізації також дозволять апробувати доцільність певної структурно-логічної схеми підготовки та затребуваність відповідної кваліфікації на ринку праці. Так, у Російській Федерації здійснюється зарахування до ВНЗ за напрямами підготовки, а поряд з основною

кваліфікацією передбачене здобуття додаткових кваліфікацій, що і називається багатопрофільною підготовкою фахівців [43, с. 176]. Зі спеціальності „Філологія” налічується понад тридцять спеціалізацій. Додаткові спеціалізації посилюють привабливість філологічної освіти [29].

Для іноземної філології існує необхідність провести маркетингові дослідження щодо запиту на конкретні спеціалізації з урахуванням регіональних особливостей. Так, у Черкасах співзасновниками автомобільного заводу „Богдан” є закордонні компанії, тому постійною є потреба у перекладачах з англійської та німецької мов зі спеціалізацією у технічному перекладі в галузі автобудування. Іншою сферою застосування іноземної мови є програми компаній із працевлаштування молодих осіб у Європі та США (*Work&Travel, Au-Pair*). Зазвичай клієнтами таких компаній є студенти, котрі вивчають іноземну мову як фах, оскільки, у більшості випадків, тільки їхній рівень володіння іноземною мовою є достатнім. У магістратурі доцільно було б запровадити спеціалізацію або, принаймні, спецкурс „Викладання іноземної мови для бажаючих працювати за кордоном” та підготувати викладачів, які б могли працювати на таких курсах і навчати всіх бажаючих, зокрема студентів з інших спеціальностей, іноземних мов з такою метою.

Таким чином, філологічна освіта магістерського рівня має конкретизувати професійну підготовку, отриману на бакалавраті, за допомогою додаткових різноманітних спеціалізацій та орієнтацій. З іншого боку, враховуючи досвід США, філологічна освіта магістерського рівня має бути доступною і для тих, хто отримав диплом бакалавра з інших спеціальностей. Насамперед, має бути забезпечена гнучкість міжрівневої зміни філологічних спеціальностей. Так, бакалаврам з іноземної мови і літератури мають бути створені умови для отримання освіти за магістерською програмою з редагування або ж особи, котрі здобули освіту бакалаврського рівня з перекладу, мають бути спроможні без проблем здобути вищу освіту другого рівня за спеціальністю „Літературна творчість”. Звісно, такі особи, що змінюють спеціальність, мають підтвердити свою готовність до навчання, або ж їм можуть бути запропоновані додаткові корекційні курси, як це пропонується у більшості університетів США.

Варіативність підготовки магістрів у США забезпечується насамперед механізмами різної орієнтації освітніх програм, низкою моделей професійної підготовки, профілізацією спеціальностей та факультативністю навчальних дисциплін. Деякі з цих інструментів

створення багатоваріантності придатні для використання у вітчизняних умовах. В університетах США ми виокремили вісім типів орієнтації мовно-літературних магістерських програм. Враховуючи соціокультурну різницю, приходимо до висновку, що у вітчизняних університетах у рамках однієї філологічної магістерської спеціальності, наприклад, „Мова і література (англійська)”, може існувати щонайменше три магістерські програми з різними орієнтаціями: мовознавча чи літературознавча (науковець-викладач), психолого-педагогічна (учитель-методист для ліцеїв або гімназій), мова професійного спрямування (застосування мови у різних галузях) тощо. Багато вітчизняних дослідників усвідомлюють необхідність запровадження навчальних дисциплін інтегрованого характеру [8, с. 21; 30, с. 123; 42, с. 10]. Проте міждисциплінарні курси, як механізм варіативності, поки ще в Україні не набули поширення серед філологічних спеціальностей.

На нашу думку, одним з напрямків модернізації вітчизняної філологічної освіти може бути запровадження спеціальностей різних профілів – універсального, вузького та широкого. Приміром, універсальна американська спеціальність „магістр мистецтв з порівняльної літератури” вдало поєднує академічну і професійну підготовку: вивчення літератури і літературознавчих дисциплін, художнього перекладу та ознайомлення з аспектами видавничої діяльності. На нашу думку, запровадження такої спеціальності є доцільним і в Україні. Особливості спеціальностей широкого профілю, а саме поєднання вивчення принципів створення текстів для певних галузей (як іноземною, так і рідною мовою) та ознайомлення з професійною практикою в цієї ж галузі. Не підлягає сумніву той факт, що створення комунікативно вдалого тексту в галузі охорони здоров'я на кшталт реклами медпрепарату потребує базових медичних знань. Те саме можна стверджувати стосовно перекладу економічних текстів. Якщо перекладачеві мало відома економічна лексика рідною мовою, то переклад буде невдалим або потребуватиме значних зусиль.

Навчальні програми мають бути оновлені з урахуванням сучасних педагогічних ідей індивідуалізації та професіоналізації [3, с. 79]. Ефективним способом індивідуалізації навчання за магістерською програмою є варіативність випускної роботи та підсумкових іспитів. Здійснений нами аналіз магістерських програм університетів США встановив, що зазвичай освітньою програмою передбачається від двох до семи варіантів випускної роботи, найпоширенішими серед яких є магістерська дисертація, дослідницький проект (зазвичай прикладного

характеру) та упорядкування портфолію. У Раді з філології Російської Федерації останнім часом також виникали дискусії про доцільність дозволу виносити на захист частину випускних кваліфікаційних робіт бакалавра і спеціаліста у вигляді есе, розгорнутих критичних статей і навіть різноманітних ділових проектів [18]. Проте реалізація такої ініціативи блокувалася як відсутністю відповідних методик оцінювання, так і інерційністю свідомості академічної спільноти, яка вважає, що будь-який вихід за рамки лінгвістичного та літературознавчого аналізу є порушенням основоположних принципів філологічної освіти [18]. На нашу думку, запровадження різних видів випускних робіт, навпаки, зміцнить позиції філологічної освіти.

Запровадження іспитів різного характеру також є позитивним американським досвідом, вартим адаптації у вітчизняних ВНЗ. Адже призначення екзамену не лише в тому, щоб перевірити, наскільки студенти досягли необхідних результатів, але й у тому, щоб студенти підбили підсумок свого навчання, спираючись на процеси усвідомлення, самоаналізу та рефлексії [15, с. 152]. Екзаменаційна процедура, насамперед, передбачає не так контроль знань та вмінь, як продовження навчання студента в іншій формі. Порівняно з вітчизняною практикою, де більшість іспитів мають усну форму, в США переважають письмові екзамени, а серед мовно-літературних спеціальностей поширеною є екзаменаційна робота, яка виконується вдома. За умови вдалого підбору та формулювання завдань такий екзамен, окрім функції контролю знань, перевіряє сформованість навичок самостійної роботи.

Нагадаємо, що такий вид підсумкового контролю, як учительське портфолію, є типовим для педагогічних спеціальностей магістерського рівня в США. Портфолію дозволяє магістрантам продемонструвати всі свої досягнення за певний період не лише у процесі навчання, але й у ширшому соціальному контексті. Укладаючи портфолію, майбутні вчителі інтегрують свій досвід аудиторного навчання, педагогічної практики та самостійних пошуків, поєднуючи теорію з практикою. У літературних спеціальностях застосовується дослідницьке портфолію, пов'язане з написанням наукової роботи. Усі компоненти портфолію можуть оцінюватися як якісно, так і кількісно (у балах). Наголосимо, що залежно від цілей освіти можуть використовуватися такі види портфолію: портфолію документів, портфолію робіт, портфолію відгуків, проблемно-дослідницьке портфолію, тематичне портфолію тощо [15, с. 146]. За своєю природою портфолію може адаптуватися до конкретних завдань навчального процесу та особливостей спеціальності.

Відповідно до нового проекту Закону „Про вищу освіту”, ОКР магістра відрізняється від ОКР бакалавра набуттям компетентності для виконання завдань та обов'язків інноваційного характеру. Можна зауважити що інноваційність магістерської підготовки передбачає застосування новітніх методів навчання, зокрема випускної роботи, особливо в контексті професіоналізації. Виконання ділового дослідницького проекту буде засвідчувати готовність випускника до роботи у різних видах економічної діяльності.

Визначимо рекомендації щодо запровадження американського досвіду, дослідивши насамперед вітчизняні спеціальності магістерського рівня. Відтак, згідно з нині чинним „Переліком спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра”, у поле нашого дослідження потрапляють п'ять узагальнених магістерських спеціальностей: 1) українська мова і література; 2) мова і література (із зазначенням іноземної мови); 3) прикладна лінгвістика; 4) переклад; 5) літературна творчість.

У Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича філологічний факультет також пропонує спеціальність „Зарубіжна література та теорія літератури” [45]. Освітня програма складається з чотирнадцяти дисциплін, серед яких є як фундаментальні (Теорія літератури, Мовознавство, Сучасна теорія літературного процесу), педагогічні („Вища освіта і Болонський процес”, „Методика викладання літератури та теорії літератури у вищій школі”), так і більш прагматичні („Література та ЗМІ”, „Література в системі мистецтв ХХ століття”).

У провідних ВНЗ країни викладаються класичні мови. Так, у Львівському національному університеті ім. І. Франка існує спеціальність „Класична філологія. Викладач старогрецької та латинської мов” з додатковою кваліфікацією „Викладач англійської або німецької мови” [44]. Надання додаткової кваліфікації посилює конкурентоздатність таких фахівців. Варто зазначити, що для розширення освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки спеціалістів на факультеті іноземних мов цього університету розроблено та ухвалено Вченою Радою факультету нові концептуальні засади ступеневої освіти. Вона передбачає переорієнтацію викладання іноземних мов на європейські стандарти через створення наскрізних програм та тестувань з другої та третьої іноземних мов. Для повноцінної реалізації такої концепції кафедри факультету розробили нові наскрізні програми викладання другої і третьої іноземних мов. Їх засвоєння дасть

можливість випускникам факультету іноземних мов реалізувати набуті знання у значно ширшому діапазоні майбутньої професійної діяльності.

Як бачимо, перелік магістерських спеціальностей в узагальненому вигляді в США та Україні є майже ідентичним. Розглянемо вітчизняні спеціальності, що відрізняються від типових для США. Так, „Літературна творчість” є „наймолодшою” зі спеціальностей, вона була відкрита в Київському національному університеті ім. Т. Г. Шевченка у 1998 р. і зараз набуває популярності у таких університетах, як Львівський національний університет ім. І. Франка, МАУП, „Острозька академія” тощо. Відмінність спеціаліста в галузі літературної творчості від літературознавця полягає в іншому підході до вивчення літератури, зокрема з позицій читача, що дозволить збагнути причини популярності того чи іншого твору, прогнозувати „життєздатність” власного творчого доробку, розширити інструментарій призабутої нині літературної критики [33]. Як зазначається на сайті кафедри журналістики та літературознавства національного університету „Острозька академія”, випускники цієї спеціальності є не лише прекрасними філологами, а володіють навичками журналістської професії. Літературна творчість – це і філологія, і творчість, і до певної міри журналістика [16]. Таким чином, ця спеціальність дещо нагадує американську фахову спеціалізацію „Літературна творчість”, проте може містити більший наголос на журналістиці. На нашу думку, запровадження такої спеціальності можна вважати професіоналізацією вітчизняної філологічної освіти.

Варто зазначити, що у вітчизняній практиці випускники спеціальностей „Мова і література” отримують кваліфікацію „Філолог. Викладач іноземної мови та літератури”, а випускники спеціальності „Переклад” разом з кваліфікацією перекладача отримують додаткову кваліфікацію викладача іноземної мови („Перекладач. Викладач іноземної мови”). Надання педагогічної кваліфікації перекладачам продиктовано необхідністю як підготувати викладачів для вищої школи, так і розширити можливості працевлаштування на ринку праці.

На відміну від вітчизняної філологічної освіти, у США лінгвістику виокремлено в самостійний напрям підготовки, що дозволяє мовно-літературним спеціальностям зосередитися на різнобічному вивченні літератури. Нині для вітчизняної філологічної освіти характерний культ історико-літературного принципу, тобто посиленої уваги до вивчення мегакурсу „Історія літератури” [17, с. 113]. Як засвідчує наш аналіз, підготовка магістрів мистецтв з такою спеціалізацією здійснюється також шляхом вивчення літературних концепцій, літературної критики,

авторів, композиції твору, а навчальні курси можуть поділятися на блоки теоретичних, традиційних та новітніх.

Професіоналізація філологічної освіти може здійснюватися шляхом розширення її функціонального поля, адже філологія потрібна всім, хто користується мовою, словом [28, с. 206]. Нині, у процесі полеміки, вносяться пропозиції повернутися до розуміння прози, яке існувало в ХІХ столітті, тобто в епоху виникнення та становлення філологічної науки. До прози відносять і наукову доповідь, і записки мандрівника, і критичну статтю, й оповідання, і роман, оскільки будь-яке, навіть побутове висловлювання володіє жанрово-стилістичною визначеністю і може бути предметом філологічного дискурсу [23, с. 39]. Окрема група американських магістерських спеціальностей з писемної комунікації є підтвердженням необхідності вивчення не лише художньої літератури, але й творів різних жанрів у рамках мовно-літературної освіти.

Беручи до уваги позитивні аспекти філологічної освіти США, вважаємо за доцільне пропонувати магістрантам будь-якої філологічної спеціальності такі курси за вибором студента, якщо вони не належать до обов'язкових дисциплін спеціальності: „Письмо і композиція”, „Методика викладання (непрофільної дисципліни)”, „Філологічний супровід міжкультурної комунікації” тощо, тобто таких, які уможливають отримання знань прикладного характеру для застосування їх у професійній діяльності або для розширення фокусу магістерської програми.

Вартим уваги видається той факт, що американські програми з іноземних мов мають дві чіткі спрямованості – класична філологічна освіта та мовні студії з широким культурним контекстом. Останній тип потрібен більше особам, які планують певну професійну діяльність у країні, де розмовляють відповідною мовою. Через політичні та економічні чинники виникають сумніви щодо затребуваності таких програм у вітчизняних умовах, проте вони слугують прикладом практичного підходу до вивчення мови відповідно до конкретних потреб. Також вартий запозичення прагматичний підхід вивчення мови в іншомовному середовищі. Цьому має сприяти міжнародне співробітництво у формі спільних програм, що є особливо важливим для вивчення іноземної мови та формування досвіду міжкультурної комунікації.

Узагальнюючи сказане, ще раз наведемо рекомендації стосовно модернізації вітчизняної філологічної освіти магістерського рівня на основі американського досвіду.

Наступність рівнів „бакалавр” – „магістр”:

1. Концептуальна диверсифікація освіти бакалаврського і магістерського рівня як фундаментальної та спеціалізованої, де у магістратурі відбувається конкретизація підготовки здобутої на бакалавраті.

2. Гнучкість міжрівневої зміни спеціальностей у рамках філологічного напрямку.

Професіоналізація магістерської освіти:

3. Триетапність професіоналізації: 1) професійно-спрямовані навчальні курси за вибором студентів у рамках традиційних спеціальностей; 2) професійна спеціалізація, що передбачає опанування обов'язкових дисциплін професійного спрямування; 3) професійні магістерські спеціальності.

4. Розмежування педагогічної та непедагогічної підготовки у філологічних спеціальностях магістерського рівня.

5. Посилення прагматичної спрямованості магістерської підготовки.

6. Запровадження спеціалізацій у рамках однієї магістерської спеціальності з урахуванням потреб регіону.

7. Різномічне опанування літератури та розширення функціонального поля філології шляхом залучення вивчення текстів різних жанрів.

8. Варіативність випускної роботи та підсумкової атестації, зокрема використання портфоліо.

ДОДАТКИ

1. Філологічні дисципліни професійного спрямування в університетах Сполучених Штатів Америки

Першим кроком професіоналізації філологічної освіти магістерського рівня України є запровадження професійно-спрямованих вибіркового курсів. Оскільки такі курси є малопоширеними, викладачі ВНЗ володіють обмеженою інформацією стосовно того, які саме курси слід розробляти і запроваджувати. З метою надання прикладу можливої тематики, у цьому розділі подається короткий опис навчальних дисциплін професійного спрямування, які пропонуються в магістерських програмах з мов, літератури і лінгвістики в університетах США. Деякі курси, які не мають анотації, подано окремим списком. Навчальні курси впорядковано відповідно до основного предмету/напряму підготовки, перед описом дисциплін вміщено його загальну характеристику, у дужках указано кількість кредитів.

Англійська (рідна) мова і література

Напрямок підготовки з англійської мови та літератури є одним з найбільших та найрізноманітніших у галузі гуманітарних наук США [59, с. 77]. Універсальною спеціальністю групи є „магістр мистецтв з англійської мови”. Освітні програми зосереджені здебільшого на вивченні англійської (англійської та американської) літератури та літературної критики. Як варіанти спеціалізації, що обирається студентами, пропонується вивчення іноземних мов, методики викладання мови і літератури, професійної писемної комунікації чи культурних студій. Більшість магістрів опановують такі спеціальності для викладацької кар’єри в коледжі.

Поглиблене вивчення письма (*Advanced Writing*, 3). Розглядається низка документальних жанрів з урахуванням особливостей адресата. Вивчаються принципи коректури та редагування, авторський стиль та індивідуальність, пошук можливостей друку творів.

Професійне письмо (*Professional Writing*, 3). Досліджується писемна комунікація у професійному контексті. Вивчається збір інформації, аналіз психологічних особливостей адресата і традиційні принципи професійного письма. Передбачається складання проєктів, аналіз та коректура документів і створення портфоліо.

Професійні презентації (*Professional Presentations*, 3). Цей курс має на меті формування презентаційних умінь для професійного і технічного

письма. Вивчається аналіз психологічних особливостей адресата, спілкування з глядачами, пошук інформації й укладання презентації, представлення складних презентацій. Наголошується використання інформаційних технологій.

Викладання письма за допомогою інформаційних технологій (*Teaching Writing with Technology*, 3). Вивчається теорія і практика викладання письма за допомогою комп'ютерних технологій у середній та вищій школі, зокрема ІКТ (синхронна й асинхронна комунікація, електронна пошта, веб-форуми), викладання за допомогою веб-ресурсів та студентські веб-публікації. Застосовується метод проектів, заняття відбуваються в комп'ютерному класі.

Література для молоді (*Literature for Young Adults*, 3). Курс передбачає вивчення низки літературних творів для підлітків. Досліджуються критерії визначення літературної цінності твору, принципи включення літературних творів у шкільну програму та суперечності пов'язані з цензурою.

Практикум з літературних кар'єр, видавничої справи та менеджменту I (*Practicum in Literary Careers, Publishing, and Management I*, 3). Цей курс створено з метою ознайомлення магістрантів з можливими варіантами літературної кар'єри. Студенти досліджують літературні ринки, публікують тексти, видають літературні журнали, організовують та рекламують літературні події.

Практикум з літературних кар'єр, видавничої справи та менеджменту II (*Practicum in Literary Careers, Publishing, and Management II*, 3). Цей курс дозволяє магістрантам поглибити знання у галузі літературної діяльності та вдосконалити вміння, сформовані в результаті опанування згаданого вище курсу. Студенти набувають досвіду в галузі видавничого менеджменту, працюючи керівниками виробничих відділів у літературних журналах. Вони виконують спеціальні проекти на кшталт розробки рекламних матеріалів літературних подій чи написання передмов. Курс-попередник – Практикум з літературних кар'єр, видавничої справи та менеджменту I.

Композиція твору та комп'ютери при вивченні літератури (*Composition and Computers in Literary Studies*, 3). Курс створено з метою покращення викладання композиції твору та залучення основ електронної комунікації, зокрема набору тексту, електронної пошти і впорядкування електронних документів. Вивчаються елементи програмованого навчання й потенційні можливості використання комп'ютерів у мовних і літературних дисциплінах.

Писемна комунікація для організацій (*Written Communication in Organization*, 3). Досліджується вплив писемної комунікації на професіоналів як в урядових, так і в приватних структурах. Розглядаються стратегії підвищення ефективності письма відповідно до специфіки конкретної організації.

Редагування професійних текстів (*Professional Editing*, 3). Досліджується теорія і практика редагування ділових і професійних документів у вигляді друкованих, електронних матеріалів та Інтернет джерел.

Технології та візуальна грамотність (*Technology and Visual Literacy*, 3). Вивчаються сучасні технології дистанційної освіти, гендер і електронний дискурс, практика Інтернет-пошуку, право інтелектуальної власності, он-лайн етика та візуальна грамотність в електронному світі.

Проблематика технічного та професійного письма (*Issues in Technical and Professional Writing*, 3). Пропонується аналіз найцікавіших аспектів технічного та професійного письма, таких, як етика, міжкультурна комунікація чи гендерні питання.

Керівництво проектами та розробка документації (*Project Management and Documentation Design*, 3). Передбачається вивчення теорії і практичне опанування процесів, пов'язаних з плануванням та виготовленням великомасштабних документів.

Вступ до мультимедія дизайну (*Introduction to Multimedia Design*, 3). У курсі пропонується вивчення засобів та формування умінь, необхідних для поєднання текстів і мультимедія у процесі виконання професійних завдань.

Спецсемінари з професійного розвитку (*Professional Development Seminar*, 1 – 3). Семінар розроблено з метою підготовки магістрантів до ознайомлення з професією. Кредити не зараховуються до загальної кількості програмних кредитів.

Розробка освітньої програми з англійської мови (*English Program Construction*, 3). Цей курс створено для викладачів і адміністраторів з метою надання рекомендацій щодо розробки певного курсу чи освітньої програми з англійської мови.

Фільмознавство (*Film Studies*, 3). Огляд сучасних нарративних теорій у фільмах і літературі та їх застосування до вибраної групи текстів світової культури.

Інші курси:

Порівняльна література: модерн і постмодерн (*Comparative Literature: Modern and Postmodern*, 3).

Міф і психоаналіз у літературі ХХ століття (*Myth and Psyche in the 20th Century Literature*, 3).

Аналітичні підходи до жанру оповідання (*Critical Approaches to the Short Story*, 3).

Куртуазне кохання і соціальний дискурс (*Courtly Love and Social Discourse*, 3).

Аргументоване письмо (*Persuasive Writing*, 3).

Підходи до викладання письма і критичного мислення (*Approaches to Teaching Writing/Critical Thinking*, 3).

Аналіз і критика телебачення й кінофільмів (*Analysis and Criticism of Television and Film*, 3).

Лінгвістика: автор і текст (*Linguistics: Voice and Text*, 3).

Літературна критика: автор і текст (*Literary Criticism: Voice and Text*, 3).

Створення публікацій (*Writing for Publication*, 3).

Історія роману (*History of Novel*, 3).

Оформлення даних і перевірка зручності використання (*Information Design and Usability Testing*, 3).

Авторський творчий процес (*The Writer's Creative Process*, 3).

Контр-традиції в американській літературі (*Counter-traditions in American Literature*, 3).

Студії з риторики: теорія й історія (*Studies in Rhetoric: Rhetorical Theory, History of Rhetoric*, 3)

Етика в технічній комунікації (*Ethics in Technical Communication*, 3).

Програмна документація (*Software Documentation*, 3).

Комп'ютери й письмо (*Computers and Writing*, 3).

Література й технології (*Literature and Technology*, 3).

Спеціальна писемна комунікація англійською мовою

За такими магістерськими програмами готуються фахівці зі створення писемних текстів. Найчастіше вони пропонуються відділеннями англійської мови чи лінгвістики, тому після успішного закінчення програми присуджується ступінь магістра мистецтв, хоча деяким програмам властивий високий рівень професіоналізації. Це пояснюється змістом професійної підготовки, адже вивчається використання мови та літератури в різних професійних галузях.

Залежно від цілей освітньої програми в підготовці магістрів може наголошуватися: 1) набуття філологічної компетентності для роботи з різноманітними текстами; 2) формування письменницької майстерності у царині художньої літератури та поезії; 3) опанування принципів

створення комунікативно-ефективних текстів у різних галузях економіки.

Створення й аналіз професійних документів (*Writing and Analyzing Professional Documents*, 3). Пропонується вступ до теорії і практики планування, підготовки та презентації інформації в писемній, усній і візуальній формах для галузей підприємницької діяльності, науки, промисловості й уряду. Передбачаються кероване читання, групові й індивідуальні проекти.

Написання пропозицій та заяв на отримання грантів (*Writing Proposals and Grant Applications*, 3). У рамках курсу вивчається вступ до теорії і практики підготовки та аналізу пропозицій і заявок на отримання грантів для бізнес-компаній, урядових агенцій та/або приватних і корпоративних фондів. Індивідуальні завдання та групові проекти включають текстові документи й усні презентації у рамках аргументованого дискурсу.

Способи створення технічної документації (*Production Processes for Technical Documents*, 3). Пропонується огляд принципів малотиражного настільного видавництва, які використовуються в галузі технічної комунікації. Наголошуються вивчення теорій створення друкованого документу й управління проектами, а також технології цифрових процесів, що передують друкові.

Візуальна комунікація у професійному письмі (*Visual Communication in Professional Writing*, 3). Вивчаються риторика, графіка, проектування документів та відповідні принципи візуальної комунікації. Опановується методика створення проектів документів, візуальне відтворення даних, ілюстрування й інші візуальні елементи у діловій і технічній комунікації.

Методика викладання риторики й композиції тексту: теорія і дослідження (поглиблений рівень) (*Advanced Pedagogy in Rhetoric and Composition: Theory and Research*, 3). Досліджується зв'язок між теорією та практикою в сучасній педагогіці, сучасні теорії постструктуралізму, нові медіа-технології, фемінізм, постколоніалізм або культурні студії та їхній вплив на сучасну педагогічну практику. Передбачається участь у педагогічних дослідженнях та розробках теорій.

Технологія створення художньої літератури (*Fiction Techniques*, 3). Студенти вивчають технічні елементи художньої літератури, у тім числі висловлення позиції, фабулу, принципи створення та розвитку характерів персонажів, а також такі жанри, як оповідання і роман. Цей курс також знайомить студентів з процесом написання твору, технікою читання з позицій автора. У рамках курсу потрібно прочитати

оповідання й один чи декілька романів. Письмові завдання передбачають виконання вправ, написання відгуків та створення одного повноцінного твору: або оповідання, або розділу роману. Вимагається постійна коректура та редагування. Цей курс має передувати практичним семінарам.

Технологія створення поетичних творів (*Poetry Techniques*, 3). У цьому курсі пропонується основи віршованого мовлення та вивчення технічних елементів поезії і наголошуються структурні принципи, метричний та синтаксичний ритми, звуки й рима, формальна і стансова організація, використання образної мови. Студенти читають і пишуть вірші, досліджуючи ліричну, розповідну та драматичну тематику. Письмові завдання включають вправи, наслідування, відгуки і написання власних творів. Студенти ознайомлюються з письменницькою майстерністю, набувають уміння аналітичного читання.

Технологія створення документальної літератури (*Nonfiction Techniques*, 3). Передбачені курсом інтенсивні вправи з читання та письма допомагають студентами збирати інформацію та перетворювати її на зрозумілу і креативну прозу. Вивчаються принципи проведення інтерв'ю, здійснення спостережень і вивчення документації, цитування, майстерності використання деталі, вибору слова, організації, встановлення авторства тощо.

Методика письма для технічних галузей та охорони здоров'я (*Techniques of Science-Medical Writing*, 3). Цей курс має на меті поглиблення інформативних та креативних умінь та уміння висловлюватися. Окрім письмових завдань, вправ із журналістики та літературної творчості, передбачається виробнича практика та інші види практичної діяльності. У курсі висвітлюються такі аспекти, як проведення інтерв'ю, етика, використання наукових журналів і баз даних. У деяких випадках студенти зможуть обирати підтему для виконання письмових робіт, зокрема з галузей природознавства, техніки, охорони здоров'я, космосу, біології, медицини тощо. Цей курс потрібно опанувати до початку практичного семінару з письма.

Принципи журналістики (*Principles of Journalism*, 3). Більшість сучасних письменників мають журналістську освіту, в якій наголошується пошук інформації, точність, зрозумілість та громадська відповідальність. У цьому курсі пропонується інтенсивне вивчення згаданих вище та інших аспектів, зокрема підготовка новин, здійснення інтерв'ю, дотримання крайніх строків виходу публікацій, принципів об'єктивності та конкуренції. Передбачаються часті письмові завдання,

лекції професіоналів-журналістів, різні види практики, аналіз газет, щотижневих громадсько-політичних журналів, телевізійних та Інтернет-новин.

Сила речення: від майстерності до мистецтва (*Sentence Power: From Craft to Art*, 3). За допомогою методу уважного читання та коротких вправ студенти вивчають різноманітні прийоми складання речень і встановлення синтаксичних відносин всередині абзаців. Студенти наслідують інших авторів, а також коректують власні абзаци чи частини тексту, обмінюються ними та обговорюють їх. Вивчаються такі автори: Апдайк, Манроу та Велті (художня література), Ділард, Меклін і Мітчел (документальна література), Гехт і Бішоп (поезія), Томас, Макфі та Квомен (наука).

Комп'ютерні технології для письменників (*Technology Tool for Writers*, 3). У добу цифрових технологій письменники й редактори мають орієнтуватись у нових технологіях, які можна використовувати додатково до паперових публікацій. Цей курс створено для тих, хто потребує знань з використання цифрових технологій для пошуку, розробки і поширення текстів за допомогою блогів, Вікі, Твіттеру, цифрових радіопередач (подкастів), слайд-шоу та YouTube. Студенти працюють разом над текстовим наповненням Вікі-сторінки і використовують безкоштовне або недороге програмне забезпечення для створення невеликих подкастів, слайд-шоу та відео. Упродовж курсу також розглядається оптимізація пошукових систем, створення та редагування текстів для Інтернету, а також потенційні он-лайн ринки для працевлаштування.

Інші курси:

Принципи аргументації (*Argumentation*, 3).

Принципи створення автобіографії (*Autobiographical Literacies*, 3).

Редагування професійних текстів (*Professional Editing*, 3).

Створення ефективних проектів і пропозицій (*Writing Effective Proposals*, 3).

Етнографічні методи в теорії комунікації (*Ethnography of Communication*, 3).

Комп'ютерні засоби для лінгвістів (*Computational Tools for Linguists*, 3).

Мова й мультимедійний дискурс (*Language and Multimedia Discourse*, 3).

Лінгвістика для галузі права (*Forensic Linguistics*, 3).

Лінгвістика й освіта (*Linguistics and Education*, 3).

Корпусна лінгвістика (*Corpus Linguistics*, 3).

Мова і самосвідомість (*Language and Identity*, 3).

Інтертекстуальність (*Intertextuality*, 3).

Управління маркетингом (*Marketing Management*, 3).

Управління товарним виробництвом та інноваціями (*Product Management and Innovation*, 3).

Маркетинг у технічній галузі (*Technology Marketing*, 3).

Вступ до книговидавництва (*Introduction to Book Publishing*, 3).

Оформлення і виробництво книг (*Book Design and Production*, 3).

Творчі методи: художня література (*Creative Methods: Fiction*, 3).

Студії з жіночої літератури (*Studies in Women's Literature*, 3).

Іноземні мови, література і переклад

Вивчення іноземних мов на магістерському рівні в університетах США відбувається в контексті дослідження літератури. Виняток становлять лише окремі програми, які мають на меті надати підготовку до професійної діяльності в іншій країні. Для більш практичних цілей обираються бакалаврські програми. На підставі цього можна припустити, що підготовка перекладачів магістерського рівня не є затребуваною на ринку праці, оскільки більшість перекладачів працюють позаштатно чи за вільним наймом (*free-lance*) і їм достатньо вищої освіти першого рівня [71].

За академічною традицією, у США іноземні мови поділяються на сучасні (*modern*) та класичні (*classical*), тобто мови античності – давньогрецьку та латинську. Обов'язковим курсом багатьох магістерських програм з перекладу є порівняльна література.

Іспанська: поглиблене вивчення граматики й перекладу (*Advanced Grammar and Translation*, 3). Вивчається граматична система іспанської мови, пропонується аналіз окремих синтаксичних явищ із практичними поясненнями та вправами з іспансько-англійського й англійсько-іспанського перекладу. Розглядаються особливості граматичних структур.

Композиція тексту та розмовний варіант іспанської мови поглибленого рівня (*Advanced Composition and Conversation*, 3). Цей курс має на меті розвиток писемних та розмовних навичок поглибленого рівня, пропонує низку тем та ситуацій. Передбачаються різноманітні види навчальної та позаурочної діяльності.

Іспаномовна культура на матеріалі фільмів (*Hispanic Culture through Film*, 3). Пропонується аналіз вибраних фільмів на тему життя, культури і мистецьких традицій іспаномовного світу, вивчення

ідеологічного, філософського, соціального і політичного підтексту фільмів та їхнє порівняння з трактуваннями схожих тем іншими видами мистецтва. Цей курс викладається іспанською мовою.

Погляд на Європу (*Idea of Europe*). Цей багатодисциплінарний курс читається декількома викладачами. Розглядається значення європейського минулого і сучасності, а також поняття європейської ідентичності. Запрошуються викладачі низки гуманітарних і соціальних дисциплін університету, котрі читають лекції з культури, історії, політичних та соціальних систем, завдяки яким створюється сучасний образ Європи. Хоча загальний контекст вивчення є історичним, цей курс є креативним дослідженням різних позицій, перспектив і проблем у рамках різних дисциплін. У кожній лекції та матеріалах, що їх необхідно опанувати, розкривається певний аспект Європейської культури від античності до наших днів. Курс викладається англійською мовою.

Документація в багатомовному контексті (*Documents in Multilingual Contexts*, 2). Поглиблено вивчається роль документації в багатомовному інформаційному середовищі, зокрема в електронній обробці текстів, малотиражному (настільному) видавництві, а також у веб-середовищі. Пропонується вступ до базових перекладацьких засобів (вирівнювання тексту, нагромаджувач (база) перекладів, текстові редактори).

Локалізація програмного забезпечення (*Software Localization*, 3). Пропонується вступ до локалізації для перекладачів. Наголошується вивчення методів та функціонального взаємозв'язку елементів, пов'язаних з процесом локалізації, надається можливість дослідження показових локалізованих програм та комп'ютерних прикладних програм для перекладу.

Управління мовними проектами у промисловості (*Project Management in the Language Industry*, 3). Вивчається вступ до управління проектами, зокрема у промисловості (переклад та локалізація). Розглядаються особливості мовних проектів у промисловості, робоче структурування проекту, що включає завдання та види діяльності, календарне планування, розрахунок вартості, гарантії якості та використання програмного забезпечення з управління проектами.

Літературний і культурний переклад (*Literary and Cultural Translation*, 3). Досліджується письмовий переклад документів з низки літературних і культурних джерел, зокрема з художньої літератури, пояснювальної й журналістської прози, наукових праць, есе тощо.

Торгівельний, юридичний і дипломатичний переклад (*Commercial, Legal, and Diplomatic Translation*, 3). Пропонується вступ до опанування

способів і засобів перекладу документів для галузей торгівлі, економіки, фінансів, права й уряду.

Науковий, технічний і медичний переклад (*Scientific, Technical, and Medical Translation*, 3). Вивчається вступ до опанування способів і засобів перекладу наукових, технічних, промислових і медичних документів.

Дослідження конкретної проблеми з перекладу (*Case Study in Translation*, 3). Упродовж вивчення проблеми студенти здійснюють переклад, обґрунтовують термінологію, критично оцінюють проблеми, які виникли у процесі перекладу, й обговорюють стратегії, що використовувались для вирішення цих проблем.

Медицина Давньої Греції та її спадщина (*Ancient Greek Medicine and its Legacy*, 3). Вивчається теорія і практика медицини та культурні цінності Давньої Греції, традиції Гіппократа та їхній вплив на сучасну медицину, лінгвістичні методи, які використовуються при вивченні медичних термінів, класична спадщина сучасної медицини, мовні засоби та цінності, пов'язані зі зціленням.

Історія походження релігійного конфлікту на Середньому Сході (*Ancient Origins of Religious Conflict in the Middle East*, 3). Розглядаються релігійні протистояння у східній частині Середземномор'я, від повстання Маккавея до мусульманських завоювань у XII столітті; початок релігійних воєнних конфліктів; виклики монотеїзму античній культурі; навертання до віри, переслідування та ідея єресі і священної війни у християнстві, юдаїзмі й ісламі.

Троянська війна в історії, мистецтві та літературі (*The Trojan War in History, Art, and Literature*, 3). Досліджується зображення війни у класичному грецькому мистецтві, літературі та в археологічних знахідках. Вивчається композиція гомерівських епосів, історичне значення Троянської війни.

Помпеї: життя в римському містечку (*Pompeii: Life in a Roman Town*, 3). Пропонується огляд римської культури через вивчення містечка, зруйнованого вулканом Везувієм у 79 до н. е. Увага приділяється суспільно-політичному устрою, релігії, побуту, розвагам, економіці та мистецтву Помпеї і навколишнього краю в період ранньої імперії.

Інші курси:

Ділова японська (*Business Japanese*, 3).

Японський спосіб життя (*Japanese Way of Living*, 3).

Життя та думка середньовічної Японії (*Life and Thought of Medieval Japan*, 3).

Сучасні теми: журнали та періодичні видання Японії (*Current Topics: Magazines and Periodicals*, 3).

Народи і культури: Далекий Схід (*People and Cultures: Far East*, 3).

Регіональні студії: Японія (*Regional Studies: Japan*, 3).

Система управління в Японії та міжнародна конкуренція (*Japanese Managerial System and International Competition*, 3).

Оповідання: тексти, контексти, теорія (*Narrative: Texts, Contexts, Theory*, 3).

Критична і філософська проза (*Critical and Philosophical Prose*, 3).

Переклади/перетворення (*Translations/Transformations*, 3).

Екранізована англійською мовою італійська література (*Italian Literature on Film in English*, 3).

Італійський театр (*The Italian Theatre*, 3).

Сучасні художні твори й теорія письма (*Modern Fictions and Theories of Writing*, 3).

Міжкультурні студії (*Cross-Cultural Studies*, 3)

Міждисциплінарні культурні студії (*Interdisciplinary Cultural Studies*, 3).

Усний і писемний переклад як професія (*Translation and Interpretation as a Profession*, 3).

Література і політика (*Literature and Politics*, 3).

Література і гуманітарні науки (*Literature and the Arts*, 3).

Викладання мов і літератури

Головною функцією магістерських програм педагогічного спрямування є підготовка до ліцензування вчителів середньої школи, а додатковою – професійний розвиток працюючих учителів, що уможливорює кар'єрне зростання та підвищення заробітної платні. Таким програмам характерна більша міра стандартизації та багатокультурний зміст.

Сучасні методи викладання французької мови (*Modern Methods of Teaching French*, 3). Наголошуються методи та прийоми, за допомогою яких формуються навички говоріння і розуміння на слух французької мови; пропонуються вправи для відпрацювання мовленнєвих зразків та усних тестів; наголошується роль мовної лабораторії, наочних засобів і практичного застосування цих методів у програмах з іноземних мов.

Деякі аспекти сучасної Франції (*Aspects of Contemporary France*, 3). Розглядаються окремі події з життя Франції, які мають визначальне

значення для її мешканців, зумовлюють особливості внутрішньої політики, зовнішніх відносин, економіки, освіти, соціальних змін, науки і мистецтв.

Міська освіта й соціальні проблеми (*Urban Education and Social Issues*). Пропонується система понять, які пояснюють вплив походження і суспільного становища учня на навчання у школі. Розглядаються методи навчання для забезпечення інклюзивної освіти. Досліджується культурні особливості учнів з різних етнічних меншин.

Літературна критика: теорія і практика у викладанні літератури (*Literary Criticism: Theory and Practice in Teaching Literature*, 3). Пропонуються інтенсивні лекції, в яких аналізуються відносини між літературою, думкою, формою і змістом. У курсі розглядаються інтелектуальні, емоційні, культурні, багатокультурні й естетичні якості текстів, зокрема зв'язки між стилістичними прийомами, центральними мотивами, а також намір автора, мотивація, уява та психологія з наголосом на вміннях учнів аналітично читати й писати. Вивчаються принципи застосування елементів літературної критики у процесі викладання мови і літератури в середній школі.

Порівняльне вивчення освітніх систем (*Comparative Education*, 3). Пропонується аналіз соціокультурних сил, які впливають на планування в галузі освіти, а також порівняння сучасних освітніх систем деяких країн і США.

Педагогічне лідерство (*Teacher Leadership*, 3). Розглядаються сучасні дослідження в галузі освіти дорослих та професіоналізація педагогічної царини. Формуються вміння скеровувати й управляти педагогічним колективом.

Дослідження освітніх програм (*Curriculum Studies*, 3). Розглядаються особливості освітніх програм і навчальних планів з наголосом на принципах запровадження змін.

Практичні методики з викладання англійської як другої/іноземної мови (*Classroom Practices*, 3). Цей курс створено з метою формування у студентів умінь, необхідних для ефективного викладання англійської мови впродовж педагогічної практики. Особлива увага звертається на труднощі опанування англійської тими учнями, для яких вона не є рідною. Головною метою курсу є вивчення методів розробки й проведення уроків англійської мови. У результаті успішного опанування курсу студенти зможуть скласти план уроку з правильною послідовністю видів навчальної діяльності; обирати автентичні усні й писемні матеріали відповідно до рівня учнів; розробляти уроки, використовуючи відібрані автентичні матеріали, згідно з визначеними

цілями; ефективно керувати навчальною діяльністю, даючи доречні вказівки й управляючи взаємодією учнів; вести відкритий діалог у разі виникнення проблеми; контролювати активність учнів; аналізувати урок давати оцінку уроку з погляду міри досягнення його мети.

Інші курси:

Освітня програма, оцінювання й управління роботою на уроці (*Curriculum, Assessment, and Classroom Management*, 3)

Цифрові мультимедіа і технології на уроці англійської мови (*Digital Media and Technology in English/Language Arts*, 3)

Методи і розробка матеріалів у процесі викладанні англійської носіям інших мов (*Methods and Materials for Teaching ESOL*, 5).

Вивчення діяльності (*Action Research*, 3).

Викладання обдарованим дітям (*Exceptional Children and Instruction*, 3).

Нові тенденції в мовленнєвій комунікації (*Recent Directions in Oral Communications*, 3).

Багатоголосся всесвітньої літератури ХХ століття (*Many Voices in Twentieth Century World Literature*, 3).

Педагогічні дослідження для спеціаліста-практика (*Educational Research for Practitioners*, 3).

Викладання літератури: теорія, проблематика, практика (*The Teaching of Literature: Theories, Issues, and Practices*, 3).

Риторична граматики (*Rhetorical Grammar*, 3).

Спецсеминар з розширення літературного канону (*Expanding Canon Seminar*, 3).

Взаємини в колективі для вчителя середньої школи (*Human Relations for Classroom Teacher*, 3).

Розробка мовного курсу (*Language Syllabus Design*, 3).

Прикладна лінгвістика для викладачів-мовників (*Applied Linguistics for Language Teachers*, 3).

Викладання письма (*Instructional Strategies in Writing*, 3).

Основні принципи читання (*Foundations of Reading*, 3).

Документальне оформлення професійного зростання (*Documenting Professional Growth*, 3).

Створення й видання дитячої літератури (*Writing and Publishing for Children*, 3).

Розповідь як культурне вміння (*Storytelling as a Cultural Craft*, 3).

Лінгвістика

Магістерські програми з лінгвістики в університетах США можуть мати від трьох до шести спеціалізацій, одну з яких обирає студент. Найпоширенішими спеціалізаціями є: 1) загальна лінгвістика; 2) лінгвістика мовної групи; 3) лінгвістика зі спеціалізацією; 4) прикладної лінгвістика та викладання мови; 5) комп'ютерна лінгвістика.

Здебільшого розглядаються навчальні курси за програмами з комп'ютерної лінгвістики, оскільки ця галузь зазнала найбільшого впливу професіоналізації.

Лінгвістика та літературознавство (Linguistics and Literary Study, 3). Пропонується вступ до вивчення лінгвістичних і прагматичних особливостей англійської мови та їхнє застосування до мовної своєрідності текстів, особливо в контексті англійської літератури.

Гендер і мова (Gender and Language, 3). Розглядається історична та сучасна проблематика в дослідженнях мови і гендеру. Досліджуються традиційні уявлення про гендер і мову та міра їх реалізації в усних і писемних зразках, які вивчаються впродовж курсу.

Багатомовне нейролінгвістичне програмування (Multilingual NLP, 3). У цьому курсі розглядаються проблеми, які виникають через різні типи мов для статистичного природного алгоритму обробки мови. Головними темами є багатомовне та міжмовне моделювання, розпізнавання мови, яке базується на тексті, словникова синхрокомбінація, міжмовна індукція прийомів пояснення та аналізу, багатомовна відповідь на запитання, згортання тексту тощо.

Розробка, управління та використання корпусів текстів (Corpus Development, Management and Use, 3). Розглядаються прийоми та проблеми, пов'язані з розробкою текстів (одержання зразків, репрезентативність, жанри), структуровані (парсовані) корпуси текстів, підготовка базових корпусів для певних застосувань (наприклад, нормалізація тексту), принципи пошуку за корпусом текстів і релевантні статистичні методи для узагальнення результатів з корпусів. Курсовий проект передбачає безпосередній досвід роботи з великими корпусами текстів.

Дизайн для навчання і викладання (Design for Learning and Education, 3). Цей студійний курс, пов'язаний з розробкою проектів, включає лекції-діалоги, гостьові лекції, групові дискусії й аналіз, практичний досвід створення групового проекту. Студенти розробляють нові ідеї для інтерфейсів, пов'язані з дослідницькою темою компанії Microsoft „Освіта і навчання”, в якій наголошуються особливості мови та

комунікації. Для кожного проекту студенти досліджують власну дизайнерську проблему, визначають план дій, пропонують низку варіантів проектного рішення, виготовляють макет за однією з ідей та вивчають її вплив на реальних користувачів. Проектна група працює над новими інтерфейсами, які стимулюють інтерес та креативність учнів, переглядає вимоги і можливості навчальних систем та засобів, пропонує нові інтерфейси для дистанційного навчання або навчання тубільців, які не мають власної писемності, або ж пропонують нові ідеї щодо інтерфейсів, які зможуть ліквідувати різницю в академічних досягненнях між групами студентів. Перед магістрантами ставиться завдання дослідити культурні особливості освіти, а також специфіку учнів з різними здібностями і способами пізнання.

Вступ до технології синтезу/розпізнавання мовлення (*Introduction to Speech Technology*, 3). Цей курс передбачає вивчення технології синтезу/розпізнавання мовлення і процесу розробки прикладних програм для роботи з мовленням. Розглядаються принципи дії сучасних технологій роботи з мовленням (автоматичне розпізнавання мовлення, перетворення тексту на мовлення, верифікація мовця), прийоми введення у дію компонентів технологій роботи з мовленням, спільне і відмінне між людською мовленнєвою комунікацією та технологіями синтезу/розпізнавання мовлення. Практичні навички роботи з технологіями синтезу/розпізнавання мовлення формуються за допомогою проекту зі створення програмного забезпечення для розпізнавання мовлення.

Інші курси:

Лінгвістика й опанування другої мови (*Linguistics and Second Language Acquisition*, 3).

Обробка мовних даних (*Linguistic Data Processing*, 3).

Дослідження дитячого мовлення (*Research Methods in Child Language*, 3).

Арабська соціолінгвістика (*Arabic Sociolinguistics*, 3).

Філософія мови (*Philosophy of Language*, 4).

Когнітивна діяльність людини (*Human Cognition*, 3).

Розумовий розвиток (*Cognitive Development*, 3).

Вступ до мовно-мовленнєвої патології (*Introduction to Speech-Language Pathology*, 3).

Обробка даних природною мовою (*Natural Language Processing*, 3).

Складання каталогів і реферування (*Indexing and Abstracting*, 3).

Логіка і мова (*Logic and Language*, 3).

Обмін інформацією людини з комп'ютером (*Human Interaction with Computers*, 3).

Експертиза дитячої мови (*Assessment of Children's Language*, 3).

Мовні розлади дітей шкільного віку (*Language Disorders of School Age Children*, 3).

Грамотність упродовж життя (*Literacy Across the Life Span*, 3).

Психологія розвитку: дитинство (*Developmental Psychology: Infancy and Childhood*, 3).

Виміри двомовності (*Dimensions of Bilingualism*, 3).

Культура й література на уроках англійської як іноземної мови (*Teaching Culture and Literature in EFL*, 4).

Комп'ютеризоване вивчення мови (*Computer Assisted Language Learning*, 2).

Англійська фонологія у процесі вивчення й викладання мови (*English Phonology for Language Learning and Teaching*, 3).

Комп'ютерний переклад (*Machine Translation*, 3).

Згортання і створення тексту (*Text Summarization and Generation*, 3).

Штучний інтелект (*Artificial Intelligence*, 3).

2. Брошура Служби працевлаштування університету штату Теннессі у м. Ноксвіль „Іноземна мова: що я можу робити з таким дипломом”

Галузь: *Уряд Сполучених Штатів Америки*

переклад	Роботодавці
викладання	закордонні школи
журналістика	закордонні гуманітарні організації
лінгвістика	розвідка та правоохоронні органи
дипломатія	дипломатична служба
держслужба	військова служба
зовнішньополітична служба	Бібліотека Конгресу
служба імміграції та натуралізації	ООН „Голос Америки”
військова служба	
митниця	

Стратегії:

- Дізнатися про особливості конкурсу при прийомі на роботу на місцевому, регіональному та федеральному рівнях.
- Розпочати навчання на факультеті іноземних мов.
- Вступити до армії для набуття досвіду.

Галузь: **Мистецтва, медіа, індустрія розваг**

рекламний бізнес

Роботодавці

переклад

музеї

журналістика/телебачення

агенства зарубіжних новин

видавнича справа і

видавництва

редагування

готелі та ресторани

телебачення та радіостанції

кінокомпанії

Стратегії:

- Дізнатися про звичаї та традиції країни, де розмовляють мовою, провести там певний час.
- Читати міжнародні газети, щоб бути в курсі закордонних подій.

Галузь: **Промисловість та торгівля**

переклад

Роботодавці

митниця

банки, фінансові установи

банківська справа

компанії з імпортою/експортою торгівлі

секретарські послуги

закордонні фірми, що працюють в США

виробництво

американські фірми, що працюють за

маркетингові дослідження

кордоном

консультування

виробники

імпорт/експорт

магазини

Стратегії:

- Дізнатися, які компанії ведуть бізнес з країною, мова якої вивчається.
- Проглянути інформацію в „Довіднику закордонних фірм, які працюють у США”, „Довіднику американських фірм, які працюють за кордоном”, а також в „Американському реєстрі імпортерів та експортерів”.
- Обрати навчальні курси з галузі підприємницької діяльності.

Галузь: **Мандрівки і туризм**

переклад

Роботодавці

послуги авіації

туристичні агентства

індустрія гостинності

туристичні оператори

готелі і ресторани

авіалінії й аеропорти

круїзні лінії

Стратегії:

- Обрати курси з адміністрування готелів і ресторанів.
- Попрацювати неповний робочий день у готелі/ресторані для набуття досвіду.
- Провести деякий час за кордоном, щоб дізнатися про традиції високої кухні тощо.
- Поновити знання з географії.
- Зв'язатися з головним управлінням авіаліній або подзвонити до „Майбутніх професіоналів-авіаторів Америки” (1-800-JET-JOBS), щоб дізнатися про наявність вакансій.
- Опанувати туристичну спеціальність.
- Набути офісних умінь, таких, як друкування та робота з комп'ютерами.
- Читати міжнародні газети, щоб бути в курсі закордонних подій.

Галузь: *Наука та регульовані професії*

комп'ютерна наука

Роботодавці

інженерна справа

лікарні та лабораторії

право

корпоративні й наукові бібліотеки

медицина

шкільні та громадські бібліотеки

бібліотекознавство

закордонні фірми, що працюють в США
американські фірми за кордоном

Стратегії:

- Набути навичок усної та писемної комунікації.
- Дослідити магістерські програми з бібліотекознавства.
- Набути офісних навичок, таких, як друкування та документознавство. Покращити знання комп'ютера.
- Читати газети та журнали, щоб бути в курсі світових подій.

Галузь: *Освіта та галузь послуг*

переклад

Роботодавці

викладання

лікарні

управління освітою

релігійні та добровільні організації

лінгвістика

міжнародні організації

державна цивільна служба

правоохоронні органи

соціальна робота

органи соціального забезпечення

бібліотекознавство

університети/коледжі

охорона здоров'я

заклади дошкільної освіти

загальноосвітні школи

професійні мовні курси

Стратегії:

- Дізнатися про вимоги штату щодо ліцензування вчителів.
- Набути відмінних умінь з усної та писемної комунікації англійською мовою.
- Повідомити місцеві лікарні, школи та торговельні палати про свою готовність перекладати міжнародних відвідувачів.
- Обрати додатковою спеціалізацією або другою спеціальністю інший предмет, який можна викладати.
- Дізнатися про викладання англійської в іншій країні.
- Отримати вищу освіту другого рівня для викладання в коледжах та університетах.
- Набути досвіду, працюючи викладачем-асистентом або помічником учителя.
- Ознайомитися з культурною базою іноземної мови (література, мистецтво, політика тощо) і з культурними традиціями.
- Звузити галузь дослідження.
- Скласти екзамени на перекладача.
- Отримати роботу викладача англійської як другої мови з неповним навантаженням.
- Стати волонтером в урядових програмах на кшталт Корпусу миру чи VISTA.

ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

- Виберіть додаткову спеціалізацію, щоб доповнити вивчення іноземної мови, особливо ту, що потребує поглибленої технічної підготовки. Більшість осіб, які володіють іноземною мовою, використовують її додатково в іншій професійній галузі.
- Додаткові навчальні курси включають географію, історію, культуру, міжнародні відносини, міжнародне право та світову економіку.
- Обміркуйте, яка мова потрібна для Вашої кар'єри. Вирішіть, який рівень володіння іноземною мовою Вам потрібен для кар'єрного успіху. Можливі мови: іспанська, німецька, французька, російська, японська, китайська, італійська, єврейська, арабська та португальська.
- Вступіть до Берліц Скул – навчального закладу, де викладаються будь-які іноземні мови і філіали якого розташовані по всьому світу; або Латиноамериканський інститут чи Школу мов та лінгвістики в місті Вашингтон.

- Відвідайте іншу країну або поїдьте на навчання за кордон за програмою студентських обмінів, щоб більше дізнатися про інші культури.
- Вивчайте та практикуйте Вашу іноземну мову, читаючи іноземні газети, журнали та книги.
- Дивіться іноземні фільми та слухайте радіопередачі, щоб вдосконалювати майстерність з іноземної мови.
- Пропонуйте свої волонтерські послуги церквам, громадським організаціям та програмам, які працюють з людьми, котрі розмовляють іноземною мовою.
- Беріть участь у літніх програмах, щоб покращити мовні навички.
- Знайдіть друга по листуванню з іншої країни.
- Встановіть контакт з професійними асоціаціями та читайте їхні публікації, щоб дізнатися про вакансії.
- Проглядайте газетні оголошення, щоб отримати уявлення про роботи, які передбачають знання іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аналіз проекту Закону України „Про вищу освіту” [Електронний ресурс] / Центр освітнього моніторингу. – 27 листопада 2010. – Режим доступу до сайту : <http://centromonitor.com.ua/?p=464>. – Назва з титул. екрану.
2. Барило О. А. Стимулювання студентів філологічного факультету до вивчення предметів з блоку психолого-педагогічних дисциплін / О. А. Барило // Вища освіта Україні : тематичний випуск Вища освіта Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К. : Гнозис, 2009. – Додаток 4, том 4 (18). – С. 18–26.
3. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект [монографія] / С. С. Вітвицька – Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2009. – 440 с.
4. Вища освіта і Болонський процес : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / [Дмитриченко М.Ф, Хорошун Б.І, Язвінська О.М., Данчук В.Д.]. – К. : Знання України, 2006. – 440 с.
5. Галковська Т. Конкурсний відбір у магістеріум: чи готові до нього викладачі і студенти? // Дзеркало тижня. – 24-30 березня 2007. – №11. – С. 13.
6. Гладких Б. А. Система высшего образования в США: особенности организации и управления / Б. А. Гладких // Экономика образования. – 2005. – №6. – С. 68–89.
7. Данилова С., Гончаренко А. Пять наивных вопросов о бакалаврате и магистратуре. // Комсомольская правда. – 23 апреля 2009. – С. 10.
8. Десятов Т. М. Сучасне наукове бачення неперервної професійної освіти: стратегія розвитку у масштабах геополітичних регіонів / Тимофій Десятов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – №2. – С. 9–23.
9. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) [монографія] / Т. М. Десятов ; за ред. Ничкало Н. Г. – К. : „АртЕк”, 2005. – 472 с.
10. Десятов Т. М. Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз : наук.-метод. посібник / Т. М. Десятов ; за ред. Ничкало Н.Г. – К. : „АртЕк”, 2008. – 263 с.
11. Диев В. С. Болонский процесс, или дорога с односторонним движением / В. С. Диев; Беседовала О. Биченкова // Вестник Российского философского общества. – 2004. – №2. – С. 32-36. –

- цит. за Университетский проспект. – №15 (58) – 15 апреля 2004. – [Електронний ресурс] / Режим доступу :<http://uniprospekt.by.ru/058/page06.htm>.
12. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. / В. Журавський, М. Згуровський. – К. : ІВЦ „Політехніка”, 2003. – 200 с.
 13. Закон України „Про вищу освіту” [Електронний ресурс] / Режим доступу до документу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg>.
 14. Зіноватна О. М. Ступенева освіта в Україні в контексті Болонського процесу: рівень готовності до суспільства знань / О. М. Зіноватна // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка : Філософія. Політологія. – 2010. – №94–96. – С. 68–71.
 15. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Д. А. Иванов. – М. : ИЦ „Академия ”, 2008. – 336 с.
 16. Кафедра журналістики і літературознавства, національний університет «Острозька академія» [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту: http://www.uosa.uar.net/ua/departments/humanities/journal_literaturoznav. – Назва з титул. екрану.
 17. Клочек Г. Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу / Г. Клочек // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – №9–10. – С. 100–127.
 18. Ковтун Е. Н. Зачем быть филологом сегодня? Презентационная привлекательность филологического образования в России [Електронний ресурс] / Е. Ковтун С. Родионова // Информационный бюллетень Совета по филологии учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. – 2007. – №10. – Режим доступу : <http://www.philol.msu.ru/~umo/include.php?url=FILE195.htm>.
 19. Ковтун Е. Н. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования [Електронний ресурс] / Е. Ковтун, С. Родионова // Информационный бюллетень Совета по филологии учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. – 2007. – №10. – Режим доступу : <http://www.philol.msu.ru/~umo/include.php?url=FILE195.htm>.
 20. Копійка В. Д. Впровадження „Болонського процесу” в Україні: проблемні питання забезпечення якості вищої освіти / В. Д. Копійка, М. М. Гнатовський // Проблеми забезпечення якості

- вищої освіти України в умовах інтеграції до Болонського процесу : тези Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 16–18 грудня 2009 р.) – К. : Київський університет, 2009. – С. 77–82.
21. Корсак К. Майбутнє вищої освіти – професіоналізація / К. Корсак, Л. Ляшенко. // Науковий світ. – 2002. – №4. – С. 14 – 15.
 22. Корсак К. Про тенденції змін у змісті вищої освіти / К. Корсак // Науковий світ. – 2003. – №1. – С. 27–28.
 23. Красновский Э. А. Филологическое и литературное образование в школе: их специфика и взаимосвязь / Э. А. Красновский, Ю. И. Лысый // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 35–43.
 24. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
 25. Крючков Г. Г. Суперечності Болонського процесу в Україні / Г. Г. Крючков, // Проблеми забезпечення якості вищої освіти України в умовах інтеграції до Болонського процесу : тези Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 16 – 18 грудня 2009 р.) – К. : Вид.-поліграф. центр „Київський університет”, 2009. – С. 90–93.
 26. Кузьмінський А. І. Європейська кредитно-трансферна система і міжнародна мобільність студентів. / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 24 с.
 27. Лещинский А. П. Становление и развитие базисного этапа в системах высшего образования США и Украины : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Александр Петрович Лещинский. – О., 1995. – 209 л.
 28. Лихачев Д. С. Об искусстве слова и филологии [из книги: Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. – М., 1985] / Д. С. Лихачев // О филологии. – М. : Высш. шк., 1989. – С. 204–207.
 29. Менджерицкая Е. О. Дополнительные специализации как фактор повышения филологического образования [Електронний ресурс] / Е. Менджерицкая // Информационный бюллетень Совета по филологии учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. – 2007. – №10. – Режим доступа : <http://www.philol.msu.ru/~umo/include.php?url=FILE195.htm>.
 30. Осадчий В. Місце магістратури у системі підготовки педагога вищої школи / В. Осадчий // Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – Вип. 124. – С. 118–125.
 31. Павловський К. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський погляд / Кшиштоф Павловський. – К. : НМЦ

- „Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. – 230 с.
32. Пискунов А. Ф. Двухступенчатая модель и кредитная система в высшем образовании США и Западной Европы: опыт для постсоветских стран [Електронний ресурс] / А. Ф. Пискунов // Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования. – 2004. – № 9 (июль-сентябрь). – Режим доступу до статті : http://charko.narod.ru/tekst/an9/3_1.html.
 33. Полковенко Т. Професія – літератор / Тарас Полковенко // Персонал Плюс. – 2007. – №11 (214). – Режим доступу до статті : <http://www.personal-plus.net/214/1897.html>.
 34. Постанова Кабінету Міністрів України „Про Державну національну програму „Освіта” („Україна XXI століття”)” від 03.11.93 р. № 896 [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=896-93-%EF>.
 35. Постанова Кабінету Міністрів України „Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” від 20.01.98 р. № 65 [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=65-98-%EF>.
 36. Постанова Кабінету Міністрів України „Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра” від 13.12.06 р. № 1719 [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1719-2006-%EF>.
 37. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра” від 27.08.10 р. № 787 [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=787-2010-%EF>.
 38. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах // Шлях освіти. – 2001. – №1. – С. 20–25.
 39. Пуховська Л. П. Професійний розвиток учителів у світовому та європейському освітньому просторі: ступінь магістра // Шлях освіти. – 2008. – №2. – С. 16–19.
 40. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Семеног Олена Миколаївна. – К., 2006. – 476 с.

41. Семенов О. М. Сьогодення філологічних професій: соціальне замовлення чи реалізація особистісних потреб / О. М. Семенов // Вісник Черкаського університету (Серія: педагогічні науки). – Черкаси : вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – Вип.186. – С. 135–139.
42. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. для магістрантів вищ. навч. закл. / З. І. Слепкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
43. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями [монографія] / І. В. Соколова : за ред. С. О. Сисоєвої. – АПН України ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь ; Д. : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
44. Факультет іноземних мов, Львівський національний університет ім. І. Франка [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту: <http://www.lnu.edu.ua/faculty/inomov.new/1ukr.html> – Назва з титул. екрану.
45. Філологічний факультет, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (офіційний вебсайт філологічного факультету ЧНУ) [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту: <http://philology.chnu.edu.ua/index.php>. – Назва з титул. екрану.
46. Хриков Є. Порівняльний аналіз підготовки магістрів з управління освітніми установами в Україні та США / Євгеній Хриков, Світлана Бурдіна // Вища школа. – 2006. – № 3. – С. 46–56.
47. Щодо проекту Закону України „Про вищу освіту” (нова редакція) [Електронний ресурс] / Портал Освіта.ua. Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/10496.
48. Язвінська О. Ступенева освіта в Україні – відродження традицій. // Науковий світ. – 2006. – №8. – С. 2–3, 10–12.
49. Arizona State University: Master of Arts in English (Literature) [Електронний ресурс] / Режим доступу до вебсайту : <http://english.clas.asu.edu/gradstudies-ma-lit>.
50. Becher T. Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines / Tony Becher, Paul R. Trowler. – Milton Keynes : Open University Press, 2001. – 256 p.
51. Bîrzea C. Educational Policies of the Countries in Transition / Cezar Bîrzea. – Council of Europe : Council of Europe Press, 1994. – 86 p.
52. Bologna Process (the) and the University of Oxford. Educational Policies and Standards [Електронний ресурс] / Режим доступу до вебсайту : <http://www.admin.ox.ac.uk/epsc/bolstrat.shtml>.

53. 107. Bologna Process. Conference on Master-level Degrees. Helsinki, Finland March 14-15, 2003 [Электронный ресурс] / Режим доступа до вебсайту : www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf.
54. Budapest-Vienna Declaration (2010) [Электронный ресурс] / Режим доступа до сайту: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communique.htm.
55. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe / Howard Davies. – Brussels : EUA, 2009. – 80 p.
56. DeZure D. Innovations in the Undergraduate Curriculum. / Deborah DeZure // Encyclopedia of Education [ed. by J. Guthrie]. – New York : Macmillan Publishers, 2003. – P. 509–514.
57. Elen J. Bologna in European Research-Intensive Universities Implications for Bachelor and Master Programs / J. Elen, A. Verburgh. – Anwerp-Apeldoorn : Garant, 2008. – 150 p.
58. Glazer J. The Master's Degree: Tradition, Diversity, Innovation. / Judith Glazer. – ASHE-ERIC Higher Education Report #6. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education, 1986. – 129 p.
59. Glazer-Raymo J. Professionalizing Graduate Education: The Master's Degree in the Marketplace / Judith Glazer-Raymo. – ASHE Higher Education Report. – Vol. 31 – Number 4. – Hoboken : Wiley Company 2005. – 137 p.
60. London School of Economics. Graduate Study: Maintaining Quality [Электронный ресурс] / Режим доступа до сайту : <http://www2.lse.ac.uk/study/graduate/enquirer/typesOfStudy/maintainingQuality.aspx>.
61. Master's Degree: Report of the Committee on Graduate Work. / Journal of Proceedings and Addresses of the Forty-sixth Annual Conference of the Association of American Universities. – AAU, 1946. – P. 111–125.
62. Phillips D. Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice / David Phillips, Michele Schweisfurth. – London : Continuum International Publishing Group, 2009. – 181 p.
63. Rege Colet N. Working on the Bologna Declaration: Promoting Integrated Curriculum Development and Fostering Conceptual Change / N. Rege Colet, N. Durand // International Journal for Academic Development. – 2004. – #9(2). – P. 167–179.
64. Seminar on “Integrated curricula – Implications and Prospects.” Mantova, Italy, 2003. Final Report [Электронный ресурс] / Режим доступа до документу : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents>.
65. Seminar on Bachelor-level Degrees, Helsinki, Finland 2001. Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Educations

- Summit [Электронный ресурс] / Режим доступа до документу : www.bmwf.gv.at/fileadmin/user.../seminar_bachelor_degrees.pdf.
66. Spurr S. Academic Degree Structures: Innovative Approaches : Principles of Reform in Degree Structures in the United States : a general report prepared for the Carnegie Commission on Higher Education / Stephen Spurr. – New York : McGraw-Hill, 1970. – 213 p.
 67. Stockholm Conclusions – Conclusions and Recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the Framework of the Bologna Process (2002) [Электронный ресурс] / Режим доступа до документу : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents>.
 68. Tauch Ch. Survey on Master's Degrees and Joint Degrees in Europe / Christian Tauch, Andrejs Rauhvargers. – Brussels : EUA, 2002. – 45 p.
 69. Trow M. From Mass Higher Education to Universal Access / Martin Trow // In Defense of American Higher Education : [ed. by Philip G. Altbach and others]. – Baltimore : John Hopkins University Press, 2001. – P. 110–143.
 70. Weber L. E. Reinventing the European Higher Education and Research Sector: the Challenges for Research Universities. / L. E. Weber, P. Zgaga ; ed. Weber and Duderstadt // Reinventing the Reseach University. – Geneva : Glion Colloquium , 2004. – P. 29–49.
 71. What Is a Master's Degree Worth? [Электронный ресурс] / [ed. by K. Roberts, T. Tang, S. Ellingwood, F. Zhang] // New York Times Room for Debate: Running Commentary on the News. – 2009. – June 30. – Режим доступа до блогу : <http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2009/06/30/what-is-a-masters-degree-worth>.
 72. Wikipedia, the free encyclopedia [Электронный ресурс] / Режим доступа до енци. : <http://en.wikipedia.org>.

Зіноватна Олександра Миколаївна

**Модернізація філологічної освіти
магістерського рівня України: адаптація
американського досвіду**

Навчально-методичний посібник
для викладачів і магістрантів вищих навчальних закладів

Підписано до друку 21.01.2011 р. Формат 60x84/16. Гарнітура Times.
Папір офсет. Ум. друк. арк. 4,03. Тираж 50 пр. Зам №3842.

Видавець і виготівник – видавничий відділ
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького.
Адреса : 18031, м. Черкаси, бул. Шевченка, 81, кімн. 117,
тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 37-22-33,
e-mail, vidav@cdu.edu.ua, <http://www.cdu.edu.ua>

Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3427 від 17.03.2009 р.