

РОЗДІЛ V

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК 378.14

Безлюдний Олександр Іванович,
доктор педагогічних наук, професор,Комар Олег Станіславович,
кандидат філологічних наук, доцент,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ФАКТОРИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Статтю присвячено аналізу факторів і тенденцій розвитку системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу. Визначено основні підходи до організації та забезпечення післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, проаналізовано різні способи та форми залучення вчителів до підвищення кваліфікації. Виокремлено головні фактори, що впливають на ефективність післядипломної освіти та професійного підвищення кваліфікації вчителів, а також відображено основні тенденції, що відбуваються в системах освіти європейських країн та зумовлюють окремі аспекти післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови.

Ключові слова: післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, вчитель англійської мови, фактори, тенденції.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток сучасної освіти вимагає від європейського вчителя англійської мови зміни професійної позиції, осмислення нових функцій професійно-педагогічної діяльності, опанування інноваційної професійної компетенції тощо. Новий зміст професійної діяльності вчителя зумовлюється змінами, що відбуваються в європейському освітньому просторі, формуванням нової європейської культури, нормативно-правових, політичних та економічних механізмів, що регулюють розвиток та функціонування освіти [12]. В умовах, що динамічно змінюються, вчителі англійської мови потрібно допомогти усвідомити глобальні інноваційні зміни, які відбуваються в сучасній освіті, а також надати можливість осмислити свою професійну позицію, яка визначає ставлення й готовність учителя до засвоєння конкретних інновацій. Розв'язати означені вище проблеми покликана чітко організована європейська система післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів.

Останнім часом простежується тенденція до зміни форм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів у країнах ЄС. Традиційні форми, зокрема тренінги, курси та конференції, продовжують бути широко представленими у більшості освітніх систем. Водночас нові форми післядипломної освіти та підвищення кваліфікації виникають і знаходять підтримку передусім серед самих учителів [8]. Особливою популярністю користуються ті форми, які менш структуровані та ґрунтуються на принципах рівності, співпраці та широкого залучення бажаючих навчатися. Особливе значення в означеному контексті мають форми підвищення кваліфікації, що базуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, наприклад створення мереж вчителів, покликаних сприяти професійному розвитку, менторингу та навчанню колег [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми організації та функціонування системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, зокрема й вчителів англійської мови, присвячено дослідження ряду вітчизняних та закордонних дослідників, зокрема Н. Білик, Б. ван дер Гейден, С. Джонсона, П. Ітона, К. Коллін, А. Крафта, С. Носачевої, М. Рудіної, Дж. Сахз, Л. Сігасвої, С. Шандрук, Л. Шаповалової та ін. Проте, динамічний прогрес суспільства загалом, та системи освіти зокрема, зумовлює необхідність постійного моніторингу тенденцій розвитку системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, оскільки саме вони визначають спектр форм та способів залучення вчителів до підвищення кваліфікації, а також її зміст та методологію.

Мета статті: визначення основних тенденцій розвитку системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів

англійської мови в країнах Європейського Союзу і факторів, що зумовлюють такий розвиток.

Результати дослідження. Підходи до організації та забезпечення післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів різняться у країнах Європейського Союзу. Загалом, можна виділити три основних підходи [10]:

- самостійна організація післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителями (лише Шотландія, з виходом Великобританії зі складу ЄС цей підхід стане нерелевантним для загальноєвропейської системи підвищення кваліфікації);
- спільна участь вчителів та органів місцевого самоврядування, закладів середньої освіти та провідних фахівців (зокрема Бельгія, Латвія, Угорщина та ін.);
- визначення основних пріоритетів організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації (починаючи від загальних рекомендацій – до обов'язкових форм) національними та регіональними освітніми установами (зокрема Греція, Італія, Франція та ін.).

Також варто зазначити, що у ряді країн ЄС (зокрема Естонія, Іспанія, Португалія, Словенія) спостерігається поєднання двох останніх підходів з провідною роллю керівних освітніх установ в організації системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації [5].

Способи та форми залучення вчителів до підвищення кваліфікації відрізняються у різних країнах ЄС, проте суттєвою є тенденція запозичення позитивного досвіду освітніми системами у розрізі як регулювання та рекомендацій, так і в плані конкретних підходів та практик. Обсяг часу, який вчителі приділяють післядипломному розвитку професійних якостей, частково залежить від статусу післядипломної освіти та системи підвищення кваліфікації у конкретній національній освітній системі. Наприклад, у країнах, де післядипломна освіта не вважається частиною виконання професійних обов'язків та не є суттєвою необхідністю для кар'єрного зростання, процент залучення вчителів до різних форм підвищення кваліфікації у цілому нижчий від середньоєвропейського, а також менша варіативність напрямів, які пропонуються для вивчення або тренування вивчення. З другого боку, в тих країнах, де післядипломна освіта та підвищення кваліфікації є частиною професійних обов'язків вчителя, яка робить вагомий внесок в його кар'єрне зростання, простежується тенденція до перевищення середніх показників залучення вчителів по ЄС [10]. Важливим роль у цьому процесі відіграють керівні органи освіти, що виражається у мінімальній кількості днів або академічних годин, необхідних вчителям для завершення курсу підвищення кваліфікації, або вивчення однієї чи декількох

обов'язкових тем, або ж у формальному контролі процесу післядипломної освіти.

Загалом, сучасний підхід до організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів широко представлений у дослідженнях, що проводяться за фінансування Організації економічної співпраці та розвитку (OECD), зокрема в освіті та інноваціях [7]. Так, у звітах щодо проведених досліджень з питань післядипломної освіти та підвищення кваліфікації європейські дослідники виділяють такі тенденції в означеній царині [там само]:

- здійснення загальноєвропейських та національних реформ;
- сприяння розвитку професійної компетентності вчителя;
- оновлення педагогічних контентних та контекстних знань окремих вчителів;
- особистісне зростання педагогів;
- обмін інформацією та новітніми експертними знаннями;
- підтримка педагогів нижчої професійної кваліфікації;
- стимулювання кар'єри вчителів;
- підтримка закладів середньої освіти у їхньому розвитку.

Означені тенденції відображають загальне бачення процесів, що відбуваються в системах освіти європейських країн та зумовлюють окремі аспекти післядипломної освіти та підвищення кваліфікації. Водночас, загальні тенденції визначають і фактори ефективності як організаційної, так і змістової сторони післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів. Ряд дослідників освіти [2; 6; 9] виділяє такі фактори, що впливають на ефективність післядипломної освіти та професійного підвищення кваліфікації вчителів, зокрема й вчителів англійської мови: слідування принципам освіти дорослих; орієнтація на досвід, як індивідуальний, так і колективний; ідентифікація потреб учителя та спрямованість на потреби його учнів; сприяння співробітництву між вчителями, шкільними адміністраціями та представниками національної/регіональної системи освіти; забезпечення оптимального співвідношення між економічними, соціальними, політичними чинниками, що впливають на систему освіти, та самоідентичністю вчителів, яка зумовлює право вибору власного шляху безперервного професійного розвитку; здійснення системного моніторингу та розповсюдження позитивного досвіду підвищення кваліфікації; залучення внутрішньошкільного підвищення кваліфікації, яке працює не ізольовано, а у співпраці з іншими закладами середньої та вищої освіти; забезпечення оптимального співвідношення між індивідуальною практикою вчителя та колективною дискусією щодо підвищення кваліфікації; надання вчителям можливості для дослідження, експериментування та рефлексії; зв'язок безпосередньо з роботою вчителя та залежність від неї; ґрунтування на конкретних наукових даних та результатах науково-дослідницької роботи; забезпечення змістового наповнення, яке зосереджено навколо специфічних практичних проблем; інноваційний, інтерактивний та кооперативний характер організації підвищення кваліфікації; зв'язок з іншими аспектами змін та розвитку закладів середньої освіти тощо.

Окрім європейського вектору у визначенні тенденцій у післядипломній освіті та підвищенні кваліфікації вчителів, цікавою постає і специфіка означеного процесу в різних країнах. Проте, варто зазначити, що переважна більшість національних особливостей є різними стадіями того самого загального процесу, що відбувається в Європі, або відображають різні підходи та принципові рішення, що приймаються в різних країнах, або ж характеризуються традиційним історично зумовленим баченням післядипломної освіти та підвищення кваліфікації у системі неперервної освіти фахівців. Не зважаючи на певні відмінності серед національних систем організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, сучасні програми переважної більшості з них ґрунтуються на концепції навчання протягом усього життя та характеризуються такими ознаками [1]: чітко виражена ціленаправленість програм підвищення кваліфікації; розробка змісту підвищення кваліфікації на основі єдності наявних базових знань вчителя та засвоєння

принципово нових знань; урізноманітнення технологій та методик навчання дорослих, які забезпечують динаміку розвитку професійної компетентності; розширення спектру закладів та форм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, зокрема мережеве підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, внутрішньошкільна освіта педагогів, дистанційне навчання, сертифікація недержавними структурами та он-лайн-платформами (МООС) тощо.

Загалом, зважаючи на загальноєвропейський підхід до власне понять «післядипломна освіта» та «підвищення кваліфікації», тенденції в означеній вище царині поділяються на ряд категорій, залежно від організації, змісту, мети та методів [3; 4; 5; 8; 11].

У плані організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови важливими постають такі тенденції: *перехід від зовнішніх курсів підвищення кваліфікації до внутрішньошкільних форм*. Традиційно курси підвищення кваліфікації організовуються спеціалізованими закладами, в яких підвищити кваліфікацію має можливість лише обмежена кількість вчителів. Останнім часом стейкхолдери тяжіють до організації підвищення кваліфікації у закладах освіти, в яких працюють вчителі, забезпечуючи безвідривне підвищення кваліфікації для значної частини педагогічного колективу; *переорієнтування від зовнішніх пропозицій до внутрішньої ініціативи*. Традиційно університети та інші заклади, що забезпечують підвищення кваліфікації, розробляють та організовують курси виходячи з власних можливостей і потреб. Останнім часом заклади середньої освіти самі визначають власні потреби та звертаються з пропозиціями провести ті чи інші заходи, тим самим стаючи суб'єктами реформ змісту та форм підвищення кваліфікації; *зміна централізованого фінансування на фінансування через заклади середньої освіти*. В багатьох європейських країнах школи мають певну автономію, втому числі й у фінансових аспектах провадження діяльності. Так, кошти на підвищення кваліфікації можуть надходити не лише у спеціалізовані заклади, а й у школи, що дає останнім можливість обирати необхідну кількість послуг і пропозицій з підвищення кваліфікації для своїх вчителів; *зростання конкуренції серед закладів та установ, що організовують післядипломну освіту та підвищення кваліфікації*. За таких умов школи постають клієнтами, які отримують послуги від різноманітних закладів та установ, і мають можливість впливати на якість послуг з підвищення кваліфікації для своїх вчителів шляхом вибору необхідних з різноманітних пропозицій; *диверсифікація пропозицій з підвищення кваліфікації вчителів*. На ринку підвищення кваліфікації з'являється все більше нових установ та організацій, які конкурують як між собою, так і з закладами освіти, що традиційно організовують післядипломну освіту та підвищення кваліфікації. Ринок у цій сфері стає все ширшим і водночас важким для охоплення, що вимагає спільного фокусування зусиль та пошуку шляхів співробітництва. Уряді країн означена тенденція спричинила появу агентств-посередників, які допомагають клієнтам зробити вибір, що відповідає потребам школи, а також виникнення педагогічних центрів та об'єднань закладів підвищення кваліфікації, зосереджених на довгостроковій співпраці зі школами.

З огляду на зміст післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови важливими вбачаються такі тенденції: *переорієнтування з вузькоспеціалізованого (предметного) на загальнопедагогічне підвищення кваліфікації*. Спостерігається зміна підходу до підвищення кваліфікації шляхом переходу від оновлення професійних знань з предмета, який викладає вчитель, до більш загальних аспектів, на кшталт новітніх методик навчання, моделі поведінки у багатонаціональних класах та класах з дітьми з особливими освітніми потребами, проблемно орієнтованого навчання, розробки інноваційних технологій навчання тощо; *тяжіння до взаємозв'язку з іншими сферами суспільного життя*. Відбувається урізноманітнення суб'єктів організації підвищення кваліфікації вчителів за рахунок закладів, які є недержавними та часто непов'язаними з системою освіти. Такі заклади дають

можливість вчителям отримати сучасні знання, вміння й навички у різних сферах «з перших рук». До таких закладів належать установи з розробки та забезпечення ІКТ, видавництва, консультативні установи, експерти у різних сферах, агентства зі специфічною направленістю тощо; *перехід від змісту навчання предмета до методик, курикулуму та менеджменту*. Останнім часом спостерігається активний перехід від предметно орієнтованого підвищення кваліфікації до перегляду моделі поведінки вчителя з огляду на потреби навчального закладу та локальної общини, до якої такий заклад відноситься. Зміщення акценту підвищення кваліфікації зміщується від змісту предмета викладання до розгляду навчального плану в цілому, а потім до організації роботи навчального закладу та освітнього менеджменту загалом; *підвищення значення організації підвищення кваліфікації шляхом залучення «агентів змін» (changeagents)*. Означена тенденція набуває все більшого поширення і в Україні. Значна увага приділяється використанню результатів підвищення кваліфікації на практиці, а представники інновації докладають зусилля з метою допомоги вчителям це зробити. За таких умов відбувається не лише реалізація програми підвищення кваліфікації, а й надається можливість поділитися практичним досвідом її імплементації, зокрема вчителі, що здійснили підвищення кваліфікації, виступають у власному навчальному закладі «агентами змін», розповсюджуючи інновації серед колег.

Мета післядипломної освіти та підвищення кваліфікації зумовлює такі тенденції: *зростання ролі підвищення кваліфікації як соціально-економічного важеля для інновацій*. У багатьох країнах світу освіта протягом життя загалом, і підвищення кваліфікації зокрема, постають інструментами для реалізації інновацій. Загальнодержавні інновації, на кшталт введення національного навчального плану, ОКХ фахівців тощо, повинні відповідати особливостям та потребам існуючої освітньої системи, а підвищення кваліфікації за таких умов використовується для впровадження інновацій; *зростання значення сертифікації для кар'єрного зростання*. У ряді європейських країн спостерігається тенденція до введення сертифікатної системи або ж системи накопичення мінімальної кількості днів чи академічних годин, необхідних вчителям для завершення курсу підвищення кваліфікації, що також засвідчується сертифікатом. Отримання сертифікату покликане сприяти професійному та науковому кар'єрному зростанню вчителя. Крім того, деякі заклади вищої освіти приймають сертифікати при здобутті наукового ступеня та зменшують обсяг наукової роботи, необхідної для його отримання; *зростання значення підвищення кваліфікації як політичного важеля для змін*. Адміністрація закладів середньої освіти використовує

підвищення кваліфікації з метою підтримки вчителів при розробці та імплементації нових програм, методик, технологій тощо. Особливо виразно означена тенденція спостерігається у країнах, де школи мають високий ступінь автономності, зокрема у Данії, Нідерландах та ін.

З огляду на методи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови важливими вбачаються такі тенденції: *інтернаціоналізація та академічна мобільність*. Мережа контактів між навчальними закладами в Європейському Союзі вже давно вийшла на міждержавний рівень. Означеній тенденції сприяють програми академічної мобільності, на кшталт Erasmus+, донедавна ErasmusMundus, національні та регіональні програми тощо, причому найголовнішим фактором тут постає не стільки спільна організаторська діяльність освітніх закладів, скільки власне процес інтернаціоналізації. Консолідація європейського освітнього простору сприяє розвитку означеної тенденції; *зміщення пріоритетів від курсів підвищення кваліфікації до заходів по підвищенню кваліфікації*. Традиційно підвищення кваліфікації часто обмежувалося курсами, під час яких вчителі отримували нову інформацію, а організатори курсів виконували функцію посередника у передачі знань. Останнім часом підвищення кваліфікації все більше набуває форм консультації, науково-дослідної роботи, розробки планів та програм тощо; *зміщення акцентів з внутрішньошкільного на мережеве підвищення кваліфікації*. Обмежена ефективність внутрішньошкільного підвищення кваліфікації спричиняє появу контактів з іншими закладами середньої освіти, які прагнуть обмінюватися практичним досвідом розв'язання тих чи інших проблем. Таким чином школи працюють у спільному режимі в плані організації та проведення заходів підвищення кваліфікації з метою навчатися разом.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, з огляду на стрімкий розвиток сучасної освіти та оновлення вимог до європейського вчителя англійської мови щодо зміни професійної позиції, у статті проаналізовано основні фактори та тенденції розвитку післядипломної освіти та підвищення кваліфікації. З огляду на представлені у статті тенденції, означена система повинна рухатись у напрямі синтезу розвитку шкільної системи та професійного статусу окремих учасників освітнього процесу. Здійснене дослідження не є вичерпним та відкриває перспективи подальших розвідок інноваційних форм організації післядипломної освіти, а також змісту і методів підвищення кваліфікації з метою залучення передового європейського досвіду в систему освіти України.

Список використаних джерел

1. Boyle, B., Lamprianou, I., & Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvements*, 16, 1-27.
2. Clarke, D.J. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
3. Darling Hammond, L., Holtzman, D.J., et al. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42) 16-17, 20.
4. Eaton, P. & Carbone, R.E. (2008). Asking those who know: a collaborative approach to continuing professional development. *Teacher Development*, 12, 3, 261-270.
5. Foreign Language Teaching in Schools in Europe: Eurydice report (2001). Benelux Press Bruxelles, Belgium, 372.
6. Hutmacher W. (1997). Key competencies for Europe. Report of the symposium Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996. Strasburg.
7. OECD. Better Policies for Better Lives. [Electronic resource]. – Available on <http://www.oecd.org/education/>
8. Runhaar, P. (2008). Promoting teachers' professional development. Dissertation, Universiteit Twente. [Electronic resource]. – Available on <https://research.utwente.nl/en/publications/promoting-teachers-professional-development>
9. Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: Shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 256-271.
10. The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies : Eurydice report (2015). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 134.
11. Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
12. Shandruk S. (2017) Modernizatsiya pidhotovky pedahohichnykh kadriv: svitovyy dosvid [Modernization of pedagogical personnel training: global experience]. Vypusk 155, Seriya : Pedahohichni nauky, Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 16-20.

Стаття посвячена аналізу факторів і тенденцій розвитку системи післядипломного образования и підвищення кваліфікації учителів англійського мови в країнах Європейського Союзу. Определены основные подходы к организации и обеспечению послѣдипломного образования и підвищення кваліфікації учителів, проанализированы разные способы и формы задействию учителів в підвищенні кваліфікації. Выделены основные факторы, которые влияют на эффективность послѣдипломного образования и підвищення кваліфікації учителів, а также представлены основные тенденции, которые происходят в системах образования европейских стран и определяют отдельные аспекты послѣдипломного образования и підвищення кваліфікації учителів англійського мови.

Ключевые слова: послѣдипломное образование, підвищення кваліфікації, учитель англійського мови, факторы, тенденции.

The aim of the article lies in determination of the main tendencies in the development of the system of post-graduate education and professional development of teachers of English in the European Union countries as well as the factors causing such development. The methodology of the research covers the following aspects: systemic approach to education as a complex, interconnected, developing structure; theory of continuous development as a factor of individual growth; theory, concept and technologies of professional education; theory of post-graduate education; fundamental research in the sphere of adult education. Recently the tendency for changes of the forms of post-graduate education and professional development has been observed in the EU countries. Traditional forms, such as workshops, conferences and courses are still well presented in the majority of educational systems, although new forms of post-graduate education and professional development are appearing and find support primarily among teachers. The article deals with the analysis of factors and tendencies of development of the system of post-graduate education and professional development of teachers of English in the European Union countries. Main approaches to the organization and providing of post-graduate education and professional development of teachers are defined, various methods and forms of involvement of teachers in professional development are analysed. Key factors influencing the efficiency of post-graduate education and professional development of teachers are distinguished. Essential tendencies occurring in the systems of education of European countries causing specific aspects of post-graduate education and professional development of teachers of English are presented.

Key words: post-graduate education, professional development, teacher of English, tendencies, factors.

УДК 378.095

Бхіндер Наталія Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

Національна академія Державної прикордонної служби
імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ У РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ

У статті вивчено організаційно-педагогічні технології, що імплементовані у процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія, а саме: мікронавчання, капсульне навчання, каскадне навчання, перехресне навчання та горизонтальне навчання. Крім того, автор детально описує їхні особливості, вимоги до правильного застосування, а також переваги для вдосконалення процесу професійної підготовки прикордонників. Беручи до уваги наукові джерела та нормативні документи, автор вказує курси, які викладають у відомчих навчальних закладах Республіки Індія з використанням організаційно-педагогічних технологій.

Ключові слова: прикордонники, технологія, мікронавчання, капсульне навчання, каскадне навчання, перехресне навчання, горизонтальне навчання

Постановка проблеми. Нові технології, форми та методи навчання, технічні засоби генерують значні можливості для підвищення ефективності підготовки фахівців, а інновація в освіті, в свою чергу, означає нові досягнення в галузі освіти з метою підвищення навчальних результатів тих, хто навчається, тому можна стверджувати, що інноваційні технології в процесі професійної підготовки стосуються нових або вдосконалених технологій навчання, метою яких є підвищення ефективності викладання, оцінювання, організації та власне навчання. Крім того, вважаємо за доцільне вивчати зарубіжний досвід щодо імплементції інноваційних технологій у процесі професійної підготовки, які очікувано можуть призвести до підвищення ефективності формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інноваційні технології є темою досліджень багатьох вчених, зокрема Г. Хасан, Дж. Луні, Т. Вільямс, Д. Бревер, Ч. Наїк, С. Ханг, К. Кіркланд, Д. Слутч, тощо. В той же час вважаємо за доцільне виділити дослідників, які вивчали інноваційні технології, а саме: мікронавчання (Й. Сінгх, К. Райан, А. Ремеш, М. Сайєд, В. Пунія, Н. Анантакрішнан, Т. Рама, М. Ванаджа); каскадне навчання (М. Дічаба, М. Мокхеле, Т. Караліс, Й. Оно, Е. Фіске, Г. Ладд, Ш. Джоші, В. Наранг та ін.); капсульне навчання (Р. Бхатія, У. Наїр, З. Саседі, Дж. Фаталакі, М. Назарі, Ю. Банерджі, Дж. Даш, тощо); перехресне навчання (Д. Шарма, В. Перейра, А. Малік, Ж. Годард, Ш. Дедхія, Е. Салас, Т. Такада, С. Васанті, С. Рабійатхула Басарія, тощо); горизонтальне навчання (В. Гоель, М. Мурал, Д. Боунд, Р. Кохен, Дж. Сампсон, С. Буче, К. Коедінгер, Р. Пеллетієр,

Т. Джайн, М. Капур, С. Секхрі, Ю. Сінгх, С. Райчаудхурі та ін.). Проте слід відмітити недостатню увагу українських дослідників процесу професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія.

Мета статті: вивчити організаційно-педагогічні технології в процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія, проаналізувати особливості їх імплементції для можливого застосування в Україні.

Результати дослідження. Організаційно-педагогічні технології є сукупністю нових чи вдосконалених можливостей, ідей, засобів, які забезпечують підвищення ефективності професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія. Прикладами організаційно-педагогічних інноваційних підходів до професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія є: мікронавчання, капсульне навчання, каскадне навчання, перехресне навчання та горизонтальне навчання. Проаналізуємо їх детальніше.

Мікронавчання означає «підхід, під час якого той, хто навчається, виконує роль викладача для невеликої групи у визначений період часу, навчаючи обмежене коло навичок чи пояснюючи чітко окреслений початковий матеріал» [17, с. 69]; спосіб представлення невеликої частини заняття для детального вивчення самими слухачами [14], демонстрація певної моделі поведінки, яку той, хто навчається, опановує за допомогою імітації [1]. Д. Аллен та К. Райан окреслили такі особливості мікронавчання: мікронавчання є справжнім навчанням, під час якого демонструється тема з програми підготовки фахівця, яка до цього не була представлена викладачем; заняття у форматі мікронавчання зменшує кількість труднощів, які можуть виникнути у тих, хто навчається; підготовка до виконання конкретних професійних завдань; застосування