

Національна академія педагогічних наук України
Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Міністерство освіти і науки України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПОСТРИГАЧ НАДІЯ ОЛЕГІВНА

УДК [37:005.412:94 (450/.460/.495) «19/20» (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ, ІТАЛІЇ ТА ІСПАНІЇ
(кінець XX – початок XXI століття)

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів, текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



Н. О. Постригач

Науковий консультант: Романишина Людмила Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Постригач Н. О. Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України, Київ, 2021.

У дисертації «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття)» науково обґрунтовано тенденції розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії в означений хронологічний період; окреслено перспективні напрями творчого використання конструктивних ідей південно-європейського досвіду для модернізації педагогічної освіти в Україні; здійснено прогностичне обґрунтування розвитку педагогічної освіти в Україні у контексті інтеграційних процесів.

Здійснено історіографічний аналіз розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії у науковій літературі, законодавчо-нормативній базі та документах міжнародних організацій з питань освіти. Здійснено семантико-категоріальний аналіз ключових понять дослідження «розвиток», «освіта», «педагогічна освіта», «розвиток педагогічної освіти», «професійний розвиток».

У межах характеристики теоретико-методологічних засад проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії уточнено базові поняття дослідження (перепідготовка, підвищення кваліфікації, стажування професійний розвиток та ін). Показано, що вони усебічно та ґрунтовно аналізуються українськими та зарубіжними науковцями, проте існують

розбіжності у їх визначенні, що пов'язано з поліаспектністю та поліфункціональністю означених дефініцій.

Концепція дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії ґрунтується на міждисциплінарному характері педагогічного знання, використанні інтегративного підходу до цього явища та його інтерпретації у ціннісно-цільовому та функціонально-процесуальному вимірах. Інтегративний характер дослідження педагогічної освіти у країнах Південної Європи зумовив його здійснення на методологічному, теоретичному та практичному рівнях.

Методологічний рівень відображає взаємодію та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми, що застосовувалися під час дослідження. Домінуючим методологічним підходом до дослідження становлення і розвитку педагогічної освіти як проблеми порівняльної педагогіки обрано методологію універсалізму явищ, що у дисертації поєднує інтегративний; культурологічний, парадигмальний, компетентнісний, системний; синергетичний, міждисциплінарний, цілісний, порівняльно-історичний загальнонаукові підходи.

Теоретичний рівень уможлиблює виявлення провідних теорій, концепцій, ідей, вихідних понять та категорій, дефініцій, без яких неможливе розуміння сутності досліджуваного явища, а саме тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.; наукове описання досліджуваних фактів, здійснення їхнього аналізу, узагальнення і синтезу; обґрунтування особливостей розвитку педагогічної освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.

Технологічний (практичний) рівень концепції охоплює прикладний аспект дослідження, забезпечує дієвість професійної підготовки вчителів як складової педагогічної освіти та засобів її ефективної реалізації (змісту, форм та засобів навчання тощо); передбачає аналіз педагогічної освіти як багатокомпонентного (національний та європейський) утворення, а також

позитивних та негативних ознак і впливів різних факторів на розвиток педагогічної освіти в умовах європейських інтеграційних процесів.

У науковій роботі виокремлено провідні концептуальні підходи до розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, які слугують методологічною основою для обґрунтування тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.

На основі здійсненого порівняльно-історичного аналізу суспільно-політичних та соціально-економічних чинників становлення і розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття виокремлено провідні тенденції розвитку педагогічної освіти у досліджуваних країнах: запровадження триступеневої системи підготовки педагогів (бакалавр, магістр, доктор); перетворення педагогічної освіти на освіту дослідницько-орієнтованого спрямування; зростання якісно-кількісного складу контингенту студентської популяції та професорсько-викладацького складу педагогічних ЗВО; розширення їх академічної мобільності; модернізація структури та змісту педагогічної освіти; диверсифікація джерел фінансування тощо.

Обґрунтовано *перспективні напрями модернізації педагогічної освіти в Україні*: створення єдиного педагогічного освітнього вітчизняного простору, що передбачає забезпечення якості, узгодження термінів і періодів підготовки педагогів; оновлення змісту педагогічної освіти; застосування у професійній підготовці майбутніх педагогів інноваційних, інформаційно-комунікаційних технологій; запровадження трициклової структури вищої педагогічної освіти та її гармонізація з Європейською рамкою кваліфікацій.

Запропоновано *науково-методичні рекомендації* щодо можливості використання конструктивних ідей південно-європейського досвіду у процесі модернізації педагогічної освіти в Україні.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *вперше здійснено* цілісний порівняльно-історичний аналіз розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття на основі інтегративного, компетентнісного, культурологічного, парадигмального, синергетичного, системного, цілісного, порівняльно-історичного загальнонаукових підходів; *проведено* ретроспективний аналіз становлення та розвитку педагогічної освіти нової якості у Греції, Італії та Іспанії під впливом соціально-економічних чинників, законодавчо-правових реформ, поглиблення інтеграційних процесів; *представлено* етапи розвитку педагогічної освіти досліджуваних країн у форматі авторської періодизації, в основу яких покладено хронологію розвитку законодавчої бази Європейського простору вищої освіти; *поглиблено* положення щодо європейського виміру в педагогічній освіті Греції, Італії та Іспанії в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору; *конкретизовано* особливості професійного розвитку вчителів для забезпечення цілісного процесу неперервної педагогічної освіти у досліджуваних країнах;

– *удосконалено* положення щодо теоретико-методологічних засад розвитку педагогічної освіти у країнах Південної Європи;

– *обґрунтовано* тенденції розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття;

– *окреслено* науково-методичні рекомендації щодо критичного осмислення та творчого використання конструктивних ідей інноваційного досвіду розвитку педагогічної освіти досліджуваних країн;

– *подальшого розвитку* набули основні положення щодо визначення основних понять дослідження та тенденцій розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, положення порівняльної педагогіки.

До наукового обігу введено нові факти та документи щодо розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, теоретичні ідеї та підходи, напрацьовані теоретиками й практиками освіти, які ґрунтуються на грецьких, італійських та іспанських освітніх працях, що сприяє

формуванню цілісного уявлення про модернізацію системи вітчизняної педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції.

Практичне значення одержаних результатів визначається актуальністю проблеми, новизною й висновками загальнотеоретичного й практичного характеру. Систематизовані й узагальнені положення впроваджені в професійну підготовку студентів, які здобувають освітній ступінь «бакалавр», «магістр» спеціальностей, «Початкова освіта», «Освітні, педагогічні науки» (Педагогіка вищої школи) та слухачів педагогічних спеціальностей курсів підвищення кваліфікації. Матеріали монографії «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття): тенденції та перспективи», методичного посібника «Розвиток педагогічної освіти в Італійській республіці наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.» та програми спецкурсу «Тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Південної Європи на межі ХХ – ХХІ століть» використані для розробки та реалізації нових навчальних програм, спецкурсів та міні-семінарів з філософії освіти, загальної педагогіки та історії педагогіки, педагогіки вищої школи, порівняльної професійної педагогіки із проблем розвитку педагогічної освіти за рубежом; при обґрунтуванні науково-практичних рекомендацій щодо можливостей адаптації прогресивних ідей педагогічного досвіду Греції, Італії та Іспанії; у процесі модернізації освітньої системи в Україні; при розробці концептуальних засад та нормативних документів у галузі неперервної педагогічної освіти, навчально-методичних комплексів тощо.

Практичні результати відкривають перспективи вдосконалення системи педагогічної освіти в Україні в аспекті формування системних знань про педагогічну діяльність, їхньої здатності підвищувати якість педагогічного процесу в школі засобами суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії «учитель-учень», гуманізації, демократизації, відкритості школи до оточуючого середовища, забезпечують потенційну можливість організації та реалізації подальшої науково-дослідницької роботи

прикладного та фундаментального спрямування щодо обґрунтування концептуальних засад розвитку педагогічної освіти у контексті поглиблення європейських інтеграційних процесів.

Ключові слова: розвиток, освіта, педагогічна освіта, розвиток педагогічної освіти, професійний розвиток, Греція, Італія, Іспанія.

SUMMARY

Postryhach N. O. Development of Teacher Education in Greece, Italy and Spain (Late 20th – Early 21st Centuries). – Qualifying scientific work as a manuscript.

Thesis for obtaining a scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.01 «General Pedagogy and History of Pedagogy». – Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv, 2021.

In the thesis «Development of pedagogical education in Greece, Italy and Spain (the end of the XX – the beginning of the XXI century)» the tendencies of development of pedagogical education in Greece, Italy and Spain in the specified chronological period are scientifically substantiated; perspective directions of creative use of constructive ideas of the southern European experience for modernization of pedagogical education in Ukraine are outlined; the prognostic substantiation of development of pedagogical education in Ukraine in the context of integration processes is carried out.

A historiographical analysis of the development of pedagogical education in Greece, Italy and Spain in the scientific literature, legislation and documents of international organizations on education. The semantic-categorical analysis of key concepts of research «development», «education», «pedagogical education»,

«development of pedagogical education», «professional development» is carried out.

Within the characteristics of the theoretical and methodological foundations of the problem of development of pedagogical education in Greece, Italy and Spain, the basic concepts of research (retraining, advanced training, internship, professional development, etc.) are specified. It is shown that they are comprehensively and thoroughly analyzed by Ukrainian and foreign scientists, but there are differences in their definition, which is due to the multifaceted and multifunctional nature of these definitions.

The concept of research on the development of pedagogical education in Greece, Italy and Spain is based on the interdisciplinary nature of pedagogical knowledge, the use of an integrative approach to this phenomenon and its interpretation in the value-target and functional-procedural dimensions. The integrative nature of the study of pedagogical education in the countries of Southern Europe has led to its implementation at the methodological, theoretical and practical levels.

The methodological level reflects the interaction and interrelation of fundamental scientific approaches to the study of the problem used in the study. The dominant methodological approach to the study of the formation and development of pedagogical education as a problem of comparative pedagogy is the methodology of universalism of phenomena, which in the dissertation combines integrative; culturological, paradigmatic, competence, system; synergetic, interdisciplinary, holistic, comparative-historical general scientific approaches.

The theoretical level allows the identification of leading theories, concepts, ideas, basic concepts and categories, definitions, without which it is impossible to understand the essence of the phenomenon, namely trends in teacher education in Greece, Italy and Spain in the late XX – early XXI century; scientific description of the researched facts, implementation of their analysis, generalization and

synthesis; substantiation of the peculiarities of the development of pedagogical education at the end of the XX – beginning of the XXI century.

The technological (practical) level of the concept covers the applied aspect of the research, ensures the effectiveness of teacher training as a component of pedagogical education and the means of its effective implementation (content, forms and means of teaching, etc.); provides for the analysis of pedagogical education as a multicomponent (national and European) education, as well as positive and negative signs and influences of various factors on the development of pedagogical education in the context of European integration processes.

The research identifies the leading conceptual approaches to the development of teacher education in Greece, Italy and Spain in the late XX – early XXI century, which serve as a methodological basis for substantiating trends in teacher education in Greece, Italy and Spain in the late XX – early XXI century.

Based on the comparative-historical analysis of socio-political and socio-economic factors of formation and development of pedagogical education in Greece, Italy and Spain in the late XX – early XXI century, the leading trends in pedagogical education in the studied countries are identified: master, doctor); transformation of pedagogical education into research-oriented education; growth of the qualitative and quantitative composition of the student population and the teaching staff of pedagogical free economic zones; expanding their academic mobility; modernization of the structure and content of pedagogical education; diversification of funding sources, etc.

Perspective directions of modernization of pedagogical education in Ukraine are substantiated: creation of a single pedagogical educational domestic space, which provides for quality assurance, coordination of terms and periods of teacher training; updating the content of pedagogical education; application of innovative, information and communication technologies in professional training of future teachers; introduction of a tricycle structure of higher pedagogical education and its harmonization with the European Qualifications Framework.

Scientific and methodical recommendations on the possibility of using constructive ideas of the Southern European experience in the process of modernization of pedagogical education in Ukraine are offered.

The scientific novelty of the obtained results is that:

– for the first time a holistic comparative-historical analysis of the development of pedagogical education in Greece, Italy and Spain in the late XX – early XXI century on the basis of integrative, competency, culturological, paradigmatic, synergetic, systemic, holistic, comparative-historical general scientific approaches; a retrospective analysis of the formation and development of pedagogical education of a new quality in Greece, Italy and Spain under the influence of socio-economic factors, legislative and legal reforms, deepening integration processes; the stages of development of pedagogical education of the studied countries in the format of author's periodization are presented, which are based on the chronology of development of the legislative base of the European Higher Education Area; deepened the position on the European dimension in pedagogical education in Greece, Italy and Spain in the context of the formation of a pan-European educational space; the peculiarities of professional development of teachers to ensure a holistic process of continuing pedagogical education in the studied countries are specified;

– improved the provisions on the theoretical and methodological foundations of the development of pedagogical education in the countries of Southern Europe;

– the tendencies of development of pedagogical education of Greece, Italy and Spain at the end of the XX – the beginning of the XXI century are substantiated;

– outlined scientific and methodological recommendations for critical thinking and creative use of constructive ideas of innovative experience in the development of pedagogical education of the studied countries;

– further development of the basic provisions for defining the basic concepts of research and trends in pedagogical education in Greece, Italy and

Spain in the late XX – early XXI century, the provisions of comparative pedagogy.

New facts and documents on the development of pedagogical education in Greece, Italy and Spain, theoretical ideas and approaches developed by theorists and practitioners of education based on Greek, Italian and Spanish educational works, which contributes to the formation of a holistic view of the modernization of the domestic system. pedagogical education in the context of European integration.

The practical significance of the obtained results is determined by the urgency of the problem, novelty and conclusions of general theoretical and practical nature. Systematized and generalized provisions are introduced in the professional training of students who obtain the degree of «bachelor», «master» of specialties, «Primary education», «Educational, pedagogical sciences» (Higher school pedagogy) and students of pedagogical specialties of advanced training courses. Materials of the monograph «Development of pedagogical education in Greece, Italy and Spain (late XX – early XXI century): trends and prospects», manual «Development of pedagogical education in the Italian Republic in the late XX – early XXI century.» and programs of the special course «Trends in the development of pedagogical education in Southern Europe at the turn of the XX – XXI centuries» were used to develop and implement new curricula, special courses and mini-seminars on philosophy of education, general pedagogy and history of pedagogy, higher school pedagogy, comparative professional pedagogy on the problems of development of pedagogical education abroad; in substantiating scientific and practical recommendations on the possibilities of adapting progressive ideas of pedagogical experience of Greece, Italy and Spain; in the process of modernization of the educational system in Ukraine; in the development of conceptual principles and regulations in the field of continuing pedagogical education, educational and methodological complexes, etc.

Practical results open prospects for improving the system of pedagogical education in Ukraine in terms of forming systemic knowledge about pedagogical

activities, their ability to improve the quality of the pedagogical process in school by subject-subject pedagogical interaction «teacher-student», humanization, democratization, school openness to environment, provide a potential opportunity to organize and implement further research work of applied and fundamental direction to substantiate the conceptual foundations of the development of pedagogical education in the context of deepening European integration processes.

Keywords: development, education, teacher education, development of teacher education, professional development, Greece, Italy and Spain.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

Постригач Н. О. Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття): тенденції та перспективи: [моногр.]. Київ; Тернопіль: Терно-граф, 2019. 424 с.

Постригач Н. О. Розвиток педагогічної освіти Грецької республіки (друга половина ХХ – початок ХХІ сторіч). *Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*: [кол. моногр.]. Київ: Педагогічна думка, 2011. С. 68–97.

3. Постригач Н. О. Розвиток громадянської компетентності вчителів в університетах країн Південної Європи (Греції, Італії та Іспанії) *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*: [кол. моногр.]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 145–

201.

4. Postrygach N. Structural and functional features of the reforming of teacher education across the world. *Teacher Education in Ukraine: Historical Experience and Modern Challenges*: [monograph]. Poland–Lublin, 2014. pp. 130–141.

5. Постригач Н. Особливості професійної підготовки вчителів у країнах Південної Європи у ХХІ столітті. *Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти*: [кол. моногр.]. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2019. С. 101–123.

6. Постригач Н. Розвиток педагогічної освіти в Італійській республіці наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.: метод. посіб. Тернопіль: «Вектор», 2011. 46 с.

7. Постригач Н. О. Система освіти в Греції: загальні тенденції та перспективи. *Наукові записки*. Сер.: Педагогіка. Тернопіль, 2005. № 7. С. 126–132.

8. Постригач Н. О. До питання про реформування вищої школи в Італії. *Вища освіта України*. 2006. Дод. 3, т. 1: Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору. С. 279–283.

9. Постригач Н. О. Професійно-технічна освіта Греції. *Професійно-технічна освіта*. 2006. № 4. С. 38–40.

10. Постригач Н. О. Реалізація концепції навчання впродовж життя в структурі безперервної освіти Греції. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2006. Вип. 39. С. 310–314.

11. Постригач Н. О. Система оплати праці вчителя за рубежем: досвід Грецької республіки. *Наукові записки*. Сер.: Педагогіка. Тернопіль. 2006. № 7. С. 195–198.

12. Постригач Н. О. Сучасний досвід професійної підготовки безробітного населення в країнах Південної Європи. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. праць.

Запоріжжя, 2006. Вип. 40. С. 350–356.

13. Постригач Н. О. Сучасні зміни професійної освіти Греції. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2006. Вип. 10. С. 97–99.

14. Постригач Н. О. Сучасні тенденції змісту підготовки вчителів для дошкільних установ та початкової школи Греції. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. Сер.: Педагогічні науки. Глухів, 2006. Вип. 6. С. 100–103.

15. Постригач Н. О. Теорія і практика впровадження Болонського процесу в систему вищої освіти Греції. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Сер.: Педагогіка та психологія. Чернівці, 2006. Вип. 287. С. 139–145.

16. Постригач Н. О. Європейська професійна освіта: ретроспективний аналіз та сьогодення. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Хмельницький: НАДПСУ, 2009. № 48/2, ч. II. С. 99–102.

17. Постригач Н. О. Напрями розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Сер.: Педагогіка та психологія. Чернівці, 2009. Вип. 469. С. 175–184.

18. Постригач Н. О. Особливості професійної підготовки вчителів в Іспанії. *Вісник Київського Міжнародного університету*. Сер.: Педагогічні науки. Київ, 2009. Вип. 13. С. 242–251.

19. Постригач Н. О. Особливості реформування педагогічної освіти в умовах європейських інтеграційних процесів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць. Слов'янськ, 2009. Вип. XLIX. С. 58–64.

20. Постригач Н. О. Пріоритетні напрями підготовки професійної підготовки вчителя іноземної мови у Греції. *Наукові записки*. Сер.: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2009. Вип. 3. С. 258–263.

21. Постригач Н. О. Професійна підготовка педагогічного персоналу в європейських країнах середземноморського регіону. *Імідж сучасного*

педагога. 2009. № 10 (99): Підготовка вчителя в умовах глобалізації. С. 33–36.

22. Постригач Н. О. Стратегії реформування професійної підготовки майбутнього вчителя у Гречській республіці. *Вісник Черкаського університету*. Сер.: Педагогічні науки. Черкаси, 2009. Вип. 163. С. 113–117.

23. Постригач Н. О. Досвід застосування інформаційно-комунікаційних технологій в університетах Венеції. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ – Вінниця, 2010. Вип. 23. С. 495–500.

24. Постригач Н. О. Особливості реалізації принципів Болонського процесу в європейському освітньому просторі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. № 8 (10). С. 111–117.

25. Постригач Н. О. Розвиток методології порівняльно-педагогічних досліджень в умовах модернізаційних освітніх процесів. *Вища освіта України. Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2010. С. 292–297.

26. Постригач Н. О. Структурні зміни в організації початкової освіти у Королівстві Іспанія. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2010. Вип. 28. С. 16–22.

27. Постригач Н. О. Компетентнісний підхід як механізм забезпечення якості педагогічної освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Сер.: Педагогічні науки. Миколаїв, 2011. Вип. 1.32. С. 65–67.

28. Постригач Н. О. Розвиток європейської освітньої політики в підготовці педагогічних кадрів у контексті інтеграційних процесів. *Вісник Академії педагогічних наук*. Сер.: Педагогіка і психологія. 2011. № 4. С. 39–45.

29. Постригач Н. О. Розвиток ідей європейського виміру в структурах

вищої освіти Європи. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Сер.: Педагогіка та психологія. Чернівці, 2011. Вип. 576. С. 134–145.

30. Постригач Н. О. Роль іспанських університетів у розбудові Європи Знань. *Вища освіта України*. 2011. Дод. 2, т. 7 (32): Тем. вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. С. 296–301.

31. Постригач Н. О. Структурна організація вищої освіти в Королівстві Іспанія. *Педагогічна теорія і практика: зб. наук. праць*. Київ, 2011. Вип. 2. С. 268–278.

32. Postrygach N. The main responses of national education systems to European challenges [redakcja Dr. hab. prof. UR Wojciech Walat (red. naczelny), Dr. Waldemar Lib (z-ca redactora naczelnego)]. *Rocznik Naukowy: Edukacja technika-Informatika: Wybrane probleme Edukacji Informatycznej*. Rzeszow. NR 3/2012. Cz. 2. Str. 149–155.

33. Постригач Н. О. До питання розвитку педагогіки портфоліо у професійному становленні учителя-європейця. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 26. С. 249–253.

34. Постригач Н. О. Еволюція соціального іміджу сучасного грецького вчителя. *Вища освіта України*. 2012. № 1: Дод. 3. Т. II: Тем. вип.: Міжнародні Челпанівські читання: Психологічні науки: проблеми і здобутки. С. 62–67.

35. Постригач Н. О. Історичні передумови децентралізації освіти Королівства Іспанія. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 4. С. 49–53.

36. Постригач Н. О. Проблемы повышения квалификации педагогических кадров в Италии в XXI столетии: уроки для Украины. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2012. № 3. С. 72–79.

37. Постригач Н. О. Професійний розвиток вчителів Грецької

республіки: сучасний стан та проблеми. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2012. № 4. С. 46–53.

38. Постригач Н. О. Ретроспективний аналіз розвитку європейського виміру у громадянській освіті вчителів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського*. Сер.: Педагогічні науки. Миколаїв, 2012. Вип. 1.36. С. 80–83.

39. Постригач Н. О. Розвиток європейського виміру в педагогічній освіті Грецької республіки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ–Вінниця, 2012. Вип. 31. С. 69–74.

40. Постригач Н. О. Розвиток ідей європейського виміру у підготовці вчителя-європейця. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 6 (24). С. 179–188.

41. Постригач Н. О. Розвиток ключових компетентностей у системі вищої освіти Грецької республіки. *Проблеми освіти*: наук. зб. Київ, 2012. Вип. 70, ч. 2. С. 154–159.

42. Постригач Н. О. Розвиток освітньої політики щодо механізмів забезпечення якості вищої освіти в Греції. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Сер.: Педагогічні науки. Луганськ, 2012. № 22: Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість, присвяч. 10-річчю Українського відділення МАНПО. С. 189–196.

43. Постригач Н. О. Розвиток процесів оцінювання у педагогічній освіті Італійської республіки в останню декаду ХХ століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць. Умань: Жовтий О. О., 2012. Вип. 43. Ч. 1. С. 240–246.

44. Постригач Н.О., Черевко О. А. До питання про перспективи та виклики професіоналізації європейської педагогічної освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний*

університет імені Григорія Сковороди». Дод. I до вип. 27, т. VII (40): Темат. вип. «Вища освіта України у контексті її інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 2012. С. 253–260.

45. Постригач Н. О. Организация процедур аккредитации и оценивания последипломного педагогического образования в странах Южной Европы. *Вестник Северо-западного отделения Российской Академии Образования*. 2013. № 4 (16). С. 46–49.

46. Постригач Н. О. Організація післядипломної підготовки вчителів іноземних мов в Італії (90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Вісник Черкаського університету*. Сер.: Педагогічні науки. Черкаси, 2013. Вип. 15. С. 114–122.

47. Постригач Н. О. Підвищення кваліфікації учителів у європейському регіоні: проблеми, перспективи. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Сер.: Психолого-педагогічні науки. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. № 3. С. 55–60.

48. Постригач Н. О. Профессиональное развитие учителей как субъектов международного образовательного пространства. *Проблемы современного образования*. 2013. № 4. С. 143–149.

49. Postryhach N. Foreign approaches to determining the categories of teachers' professionalization and professionalism in the system of continuing advanced training. *Comparative professional pedagogy*. Kyiv–Khmelnyskyi. 2014. Vol. 4 (4). pp. 46–53.

50. Постригач Н. О. Інноваційні аспекти професійного розвитку вчителів в Італії. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2014. № 2. С. 67–78.

51. Постригач Н. О. Концептуальні моделі професійної підготовки учителя в країнах ЄС на зламі століть. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород: вид-во УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 33. С. 156–159.

52. Постригач Н. О. Моделі педагогічного знання та професійного навчання учителів: зарубіжний контекст. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ-Вінниця: ТОВ: «Планер», 2014. Вип. 39. С. 391–395.

53. Постригач Н. О. Вплив економічних чинників на ефективність функціонування неперервної педагогічної освіти в Європі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка, соціальна робота. Ужгород, 2015. Вип. 35. С. 159–162.

54. Постригач Н. О. Розвиток неперервної педагогічної освіти Італії у XXI столітті. *International Scientific Journal*. 2015. № 6. С. 36–40.

55. Постригач Н. О. Модель підготовки вчителя, орієнтованої на школу в Греції. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. 2016. № 2 (39). С. 197–199.

56. Постригач Н. О. Модернизационные аспекты повышения квалификации педагогов в Южной Европе и Украине. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*: науч.-теорет. журн. 2016. Вып. 3 (28). С. 31–39.

57. Постригач Н. Сучасні філософсько-педагогічні концепції розвитку педагогічної освіти в країнах Південної Європи. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота: зб. наук. праць. Ужгород, 2017. Вип. 2 (41). С. 210–214.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

58. Постригач Н. О. Перспективи розвитку педагогічної освіти в Італії. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2008. № 8. С. 368–375.

59. Постригач Н. О. До питання про сучасні освітні стратегії в

багатомовному оточенні Греції. *Мова, освіта, культура в контексті Болонських реалій – II*: матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 1–3 квіт. 2009 р.). Київ: вид. центр КНЛУ, 2009. С. 241–244.

60. Постригач Н. О. Економічні та технологічні фактори забезпечення якості вищої освіти: глобальний і регіональний аспект. *Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій*: матеріали II міжнар. наук. конф. (Суми, 27–30 квіт. 2009 р.). Суми, 2009. Т. 2. С. 94–95.

61. Постригач Н. О. Культурологічні аспекти соціальної детермінованості модернізації системи освіти. *Екологія простору культури: проблеми та рішення*: матеріали міжнар. наук. конф. (Київ, 5–6 черв. 2009 р.). Київ, 2009. Ч. 3. С. 26–28.

62. Постригач Н. О. Організація системи педагогічної освіти в Грецькій республіці в кінці ХХ – початку ХХІ століття. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Львів, 2009. С. 175–178.

63. Постригач Н. О. Педагогічна підготовка грецького вчителя для застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі. *Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (Черкаси, 23–30 жовт. 2009 р.). Черкаси, 2009. С. 143–145.

64. Postryhach N., Bazova V. Leading approaches of high school teacher's professional competency in Ukrainian educational space: new challenges and contexts. *Responsibility, challenge and support in teachers' life-long professional development: 35th Annual ATEE Conference of the Association for Teacher Education in Europe*. (Budapest, 26–30 August, 2010). Budapest, 2010. P. 232.

65. Постригач Н. О. Розвиток педагогічних принципів Марії Монтесорі в системі неперервної освіти Італії. *Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей*: матеріали звіт. наук. конф. ШООД НАПН України за 2009 р. Вінниця: Планер, 2010. С. 202–204.

66. Постригач Н. О. Основні досягнення грецької системи

педагогічної освіти в контексті сучасної європейської освітньої політики. *Наука і освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (23–25 трав. 2011 р.). Маріуполь, 2011. С. 180–181.

67. Постригач Н. О. Витоки порівняльної освіти в Європі. *Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози*: матеріали міжнар. наук.-конф. (Умань, 26–27 трав. 2011 р.). Умань, 2011. С. 31–33.

68. Постригач Н. О. Грецьке товариство порівняльної освіти: історичний контекст. *Педагогічна компаративістика – 2011: компаративістські підходи підтримки та розвитку обдарованості*: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 6 черв. 2011 р.). Київ, 2011. Ч. 1. С. 18–26.

69. Постригач Н. О. Розвиток європейського виміру в освіті країн ЄС: іспанський контекст. *Україна і світ: діалог мов та культур*: матеріали студ. наук.-практ. конф. (Київ, 30 берез. – 1 квіт. 2011 р.). Київ: КНЛУ, 2011. С. 213–215.

70. Postrygach N. Leading approaches on teacher training towards the Europe of knowledge. *Trends in Education (Information Technologies and Technical Education)*. Palacky University in Olomouch (23–24 June, 2012). 4 p. CD-ROM.

71. Постригач Н. О. Вплив психолого-педагогічних ідей Хуана Луїса Вівеса на розвиток гуманістичної педагогіки Іспанії епохи Відродження. *Психологічні і педагогічні проблеми педагогічної дії*: зб. наук. праць: у 2 ч. Харків, 2012. Ч. II. С. 311–318.

72. Постригач Н. О. Особенности и отличия получения магистерской степени в Греции, Италии и Испании. *Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования*: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф.: в 5 ч. Москва; Челябинск: ЧИППКРО, 2012. Ч. 4. С. 17–20.

73. Постригач Н. О. Проблема ідентичності у підготовці вчителя:

досвід країн Південної Європи. *Проблема ідентичності у дослідженні загальнокультурного розвитку особистості педагога в умовах постіндустріального суспільства*: матеріали наук.-практ. семінару. Київ: НУО України, 2012. С. 19–25.

74. Постригач Н. О. Проблеми та перспективи реформування систем педагогічної освіти країн Південної Європи на початку ХХІ століття. *Освіта впродовж життя: вимоги часу*: зб. матеріалів VI всеукр. пед. читань пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук. Київ: Едельвейс, 2012. С. 205–209.

75. Постригач Н. О. Реформування освітньої політики в освіті дорослих Греції як фактор соціальної адаптації та інтеграції. *Освіта дорослих як фактор розвитку дорослої людини в умовах сучасних соціальних змін*: матеріали міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Черкаси, 21–23 берез. 2012 р.). Черкаси, 2012. С. 110–114.

76. Постригач Н. О. Розвиток громадянської компетентності вчителів Греції у контексті Європейського виміру педагогічної освіти. *Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 26–27 квіт. 2012 р.). Умань: Жовтий О. О. 2012. Ч. 2. С. 125–128.

77. Постригач Н. О. Емпіричні підвалини психопедагогіки академіка Івана Зязюна. *Сучасна середня освіта: інновації, методологія, теорія, практика*: тези доповідей на міжрегіон. наук.-практ. конф. (Кременчук, 7 жовт. 2014 р.). Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2014. С. 244–247.

78. Постригач Н. О. Інтеграція психології і педагогіки системі наукового знання. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 4–5 берез. 2014 р.). Суми: вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2014. Т. 1. С. 287–290.

79. Постригач Н. О. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителів у Грецькій республіці. *Компетентнісний підхід в освіті*:

теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару (Київ, 3 квіт. 2014 р.). Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. С. 274–283.

80. Постригач Н. О. Розвиток управлінської компетентності викладача вищої педагогічної школи у процесі формування його педагогічної майстерності. *Управлінські компетенції викладача вищої школи*: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28 лютого 2014 р.). Київ: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. С. 119–120.

81. Постригач Н. О. Інноваційні стратегії професійного розвитку вчителів в Італії. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матер. наук.-практ. конф. (Суми, 26–27 берез. 2015 р.). Т. 1. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. С. 272–275.

82. Постригач Н. О. Перспективні напрями розвитку педагогічної освіти у XXI столітті. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2015. Вип. 12. С. 167–175.

83. Постригач Н. Стратегія підвищення кваліфікації для професійного розвитку учителів в Європі. *Європейський Союз – Україна: освіта дорослих*: зб. матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні (Київ, 4–6 лист. 2014 р.). Київ–Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. С. 165–168.

84. Постригач Н. О. Тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Південної Європи на межі ХХ –ХХІ століть: програма спецкурсу. Тернопіль: ТзОВ «Терно-граф», 2015. 36 с.

85. Постригач Н. О. Філософсько-педагогічний аналіз змісту педагогічної освіти. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей*: зб. матеріалів XII міжнар. пед.-мистец. чит. пам'яті проф. О. П. Рудницької. Київ: ІПОД НАПН України, 2015. Вип. 6 (10). С. 70–73.

86. Постригач Н. О. Особливості реалізації професійного розвитку вчителів у країнах Південної Європи. *Особливості професійного розвитку*

вчителів в країнах ЄС: метод. реком. / [Дяченко Л. М., Постригач Н. О.]. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. С. 83–128.

87. Постригач Н. О. Історико-педагогічні аспекти теорії і практики розвитку неперервної педагогічної освіти в країнах Південної Європи (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація*: зб. тез допов. всеукр. наук.-практ. конф. (Мукачево, 19–21 жовт. 2016 р.). Мукачево: вид-во МДУ, 2016. С. 189–191.

88. Постригач Н. О. Історичний поступ порівняльної педагогіки у контексті постмодерної парадигми Європи знань. *Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців*: матеріали доповідей та повідомлень міжнар. наук.-практ. конф. Ужгород, 2016. С. 147–149.

89. Постригач Н. О. Спільноти практики як модель реалізації неперервного професійного розвитку вчителів в Італії. *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі*: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 6 черв. 2016 р.). Київ: Педагогічна думка, 2016. С. 170–173.

90. Постригач Н. О., Дяченко Л. М. Особливості реалізації професійного розвитку вчителів у країнах Південної Європи. *Особливості професійного розвитку вчителів в країнах ЄС: метод. реком.* Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. С. 83–128.

91. Постригач Н. Особливості організації сучасної системи педагогічної освіти у Королівстві Іспанія. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації*: зб. тез доп. I міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 15–16 черв. 2017 р.). Київ: Педагогічна думка, 2017. С. 72–74.

92. Постригач Н. О. Реформування вищої педагогічної освіти Греції у контексті європейської інтеграції (1990–2010 рр.). *Вища освіта: удосконалення якості підготовки фахівців*: зб. тез III всеукр. наук.-практ.

Інтернет конф. з міжнар. участю (Київ, 24–25 квіт. 2019 р.). Київ: Альфа-ПК, 2019. С. 14–17.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	29
ВСТУП	34
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ОБ’ЄКТА МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	62
1.1 Історіографічний аналіз проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії	62
1.2 Педагогічна освіта Греції, Італії та Іспанії – проблема порівняльної педагогіки та психопедагогіки.....	99
1.3 Міжнародні порівняльні дослідження щодо забезпечення якості педагогічної освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ століття	120
Висновки до першого розділу	136
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ, ІТАЛІЇ ТА ІСПАНІЇ	138
2.1 Поняттєво-термінологічний апарат дослідження розвитку педагогічної освіти.....	138
2.2 Концептуальні ідеї дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії	158
2.3 Методологічні підходи до дослідження розвитку педагогічної освіти у південно-європейських країнах	170
2.4 Філософсько-педагогічний аналіз розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.....	197
Висновки до другого розділу.....	216
РОЗДІЛ 3. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ, ІТАЛІЇ ТА ІСПАНІЇ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ	219
3.1 Провідні чинники становлення та розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії	219

3.2 Генеза розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії в умовах інтеграційних процесів	246
3.3 Розвиток європейського виміру у педагогічній освіті Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття	268
3.4 Періодизація розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)	313
Висновки до третього розділу	347
РОЗДІЛ 4. СТРУКТУРНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ, ІТАЛІЇ ТА ІСПАНІЇ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	351
4.1 Нормативно-правові основи розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття	351
4.2 Структурна організація педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.....	365
4.3 Особливості професійного розвитку вчителів у досліджуваних країнах	393
Висновки до четвертого розділу.....	411
РОЗДІЛ 5. ПРОГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПІВДЕННО-ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	414
5.1 Спільне та відмінне у розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії.....	414
5.2 Тенденції розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.....	441
5.3 Перспективні напрями модернізації педагогічної освіти України на сучасному етапі	458
5.4 Прогностичне обґрунтування розвитку педагогічної освіти в Україні у контексті використання конструктивних ідей педагогічного досвіду Греції, Італії та Іспанії	478
Висновки до п'ятого розділу	497

	28
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	502
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	508
ДОДАТКИ.....	608

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ANECA – Національна агенція з оцінювання якості та акредитації (La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación)

ASPNET – Проектна Мережа Асоційованих шкіл (The Associated Schools Project Network)

ATEE – Асоціація педагогічної освіти в Європі (Association for Teacher Education in Europe)

CAP – Курс педагогічної адаптації (Course for Pedagogic Adaptation)

CEDEFOP – Європейський центр розвитку професійної освіти (the European Centre for the Development of Vocational Training – Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle)

CEEP – Центр оцінювання й освітньої політики (Center for Evaluation & Education Policy)

CFU – система університетських навчальних кредитів (Crediti Formativi Universitari)

CNR – Національна рада з досліджень (National Council for Research)

CRUI – Конференція ректорів італійських університетів (Conferenza dei Rettori delle Università italiane)

DS – Додаток до диплома (Diploma Supplement)

EAP – Грецький Відкритий Університет (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)

ECER – Європейська конференція освітніх досліджень (The European Conference on Educational Research)

ECTS – Європейська система накопичення та перенесення кредитів (European Credit Transfer and Accumulation System)

EMCER – Євро-Середземноморський центр освітніх досліджень (Euro-Mediterranean Centre for Educational Research)

ENTEP – Європейська мережа педагогічної політики в галузі освіти (European Network for Teacher Education Policy)

ETUCE – Європейський профспілковий комітет з освіти (European Trade Union Committee for Education)

ERA – Європейський дослідницький простір (ЄДП) (European Research Area)

EUROSTAT – Європейський статистичний офіс (European Statistical Office)

EURYDICE – Європейська довідково-аналітична освітня мережа (European Education Information Network)

EYCE – Європейський рік громадянськості через освіту (European Year of Citizenship through Education)

IEA – Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

IEK – Інститути професійного навчання (Institute of Vocational Training / Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης)

IKY – Грецький Державний Стипендіальний Фонд (Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών)

ILSS – Міжнародне дослідження практичних навичок (International Life Skill Survey)

INECSE – Національний інститут з оцінювання і якості системи освіти (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo)

INES – Проект ОЕСР «Міжнародні індикатори систем освіти» (International Indicators of Education Systems)

JoMiTE – Спільний магістерський ступінь у педагогічній освіті (Joint Master in Teacher Education)

LGE – Закон про загальну освіту (General Education Law)

LOGSE – Закон про загальну організацію освітньої системи (the General Ordination of the Educative System)

MIUR – Міністерство освіти, університетів та науки Італії (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)

NARIC – Грецький національний центр академічного визнання та інформації (Hellenic National Academic Recognition and Information Centre)

ОЕРЕК – Організація професійного розвитку вчителів (The Organisation for the Professional Development of Teachers)

РЕК – Регіональні центри післядипломної педагогічної освіти (the Regional In-Service Training Centres)

PhD – Доктор філософії (Philosophy Doctor)

PIAAC – ОЕСР обстеження навичок дорослих (The OECD Survey of Adult Skills)

PIRLS – Міжнародний проект «Дослідження якості освіти і розуміння тексту» (Progress in International Reading Literacy Study)

PISA – Міжнародна програма оцінки знань і умінь учнів (Programme for International Student Assessment)

PSE – факультативні програми навчання (Optional programmes of Studies)

PSOE – Іспанська соціалістична робітничка партія (Partido Socialista Obrero Español)

РТУСНІО – це грецький еквівалент до освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра (Bachelor degree / Πτυχίο / Diploma Anotatis Ekpaidefsis)

SEAI – Рада з визнання професійної еквівалентності для ступенів вищої освіти (Council for the Recognition of Vocational Equivalence for Tertiary Education Degrees) The OECD Teaching and Learning International Survey

TALIS – Міжнародне опитування викладання та навчання ОЕСР (The OECD Teaching and Learning International Survey)

TEI – Університети та Інститути технологічної освіти (Universities and Technological Educational Institutions)

TEPE – Політика педагогічної освіти в Європі (Teacher Education Policy in Europe)

TIMSS – Міжнародне порівняльне дослідження якості природничо-математичної освіти учнів (Trends in International Mathematics and Science Study)

UNED – Відкритий національний університет дистанційної освіти (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

ВМК – Відкритий метод координації

ВВП – Валовий внутрішній продукт

ЄАВТ – Європейська Асоціація Вільної Торгівлі

ЄВО – Європейський вимір в освіті

ЄПВО – Європейський простір вищої освіти

ЄК – Європейська Комісія

ЄС – Європейський Союз та Європейська Співдружність

ЗВО – Заклади вищої освіти

ІКТ – Інформаційно-комунікаційні технології

ІРЛП – Індекс розвитку людського потенціалу

МОП – Міжнародна Організація Праці

МСКО – Міжнародна стандартна класифікація освіти

НАПН України – Національна академія педагогічних наук України

ОЕСР – Організація економічної співпраці та розвитку

ОДГ – Освіта для демократичного громадянства

РЄ – Рада Європи

СІЮ – Статистичний інститут ЮНЕСКО

ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

ВСТУП

Актуальність теми. Нині виникла суспільна потреба в модернізації вітчизняної педагогічної освіти в умовах поглиблення її інтегрування до загальноєвропейського освітнього простору. Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. відбуваються намагання відповідати соціально-економічним стандартам розвинених країн ЄС, впроваджувати Закони «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепції «Нова українська школа» (2018) та ін., що викликало посилення уваги науковців та практиків до порівняльно-педагогічних досліджень становлення і розвитку національних систем педагогічної освіти у Європейському регіоні. Одним із головних завдань країн, які підписали Болонську декларацію, є реформування вищої освіти. Незважаючи на масштабну діяльність із реформування педагогічної освіти у світі, її якість є недостатньою. Необхідність визначення ефективних умов розвитку системи педагогічної освіти України спонукало до вивчення питання розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. Адже ці країни є членами Європейського союзу мають розвинуту освітню структуру.

Соціальне замовлення на такі зміни обґрунтовується у стратегічних міжнародних нормативно-правових документах в умовах глобалізації, інтернаціоналізації та європейської інтеграції (Конвенція «Про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні» (Лісабон, 1997 р.), «Спільна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» (Сорбонська декларація, 1998 р.), «Зона європейської вищої освіти» (Болонська декларація, 1999 р.), «До європейського простору вищої освіти (Празьке Комюніке, 2001 р.)», «Створення загальноєвропейського простору вищої освіти» (Берлінське Комюніке, 2003 р.), «Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети» (Бергенське Комюніке, 2005 р.), Загальноєвропейські принципи щодо компетентностей і кваліфікацій учителів (ЄК, 2005), «На шляху до європейського простору

вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації» (Лондонське Комюніке, 2007 р.), Удосконалення якості педагогічної освіти (ЄК, 2007), Європейська рамка кваліфікацій для навчання упродовж життя (ЄК, 2008), «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі» (Львовенське Комюніке, 2009 р.), Курікулум педагогічної освіти в країнах ЄС (2010 р.), «Будапештсько-Віденська декларація про європейський простір вищої освіти» (2010 р.), Ключові соціальні компетентності та кваліфікації вчителів у контексті Лісабонської стратегії розвитку Європи до 2010 р., «Використання потенціалу з найбільшою користю: консолідація європейського простору вищої освіти» (Бухарестське Комюніке, 2012 р.), Стратегія ЮНЕСКО щодо вчителів на 2012–2015 рр. (2012 р.) та ін.

Напрями розвитку педагогічної освіти в Україні відображено у «Концепції педагогічної освіти» (1999 р.), Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. (2002 р.), Біла книга національної освіти України (2010 р.), Національній рамці кваліфікацій (2011 р.), «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004 р.), «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013 р.), у яких здійснено системний аналіз стану освіти в Україні та акцентовано необхідність її модернізації на засадах демократизації, гуманізації.

Наукова проблема досліджується вітчизняними і закордонними вченими за такими напрямками:

філософські та теоретико-методологічні засади розвитку освітніх систем наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття (В. Андрущенко, Д. Белл, Е. Бережнова, Г. Волинка, В. Гарпушкін, Б. Гершунський, О. Дем'яненко, А. Дорошкевич, І. Зязюн, В. Кремень, А. Омельченко, П. Саух, А. Гідденс (A. Giddens), Х. Жиру (H. Giroux), Б. Толлієз (B. Thoilliez) та ін.);

сучасні тенденції глобалізаційних, інтеграційних, інтернаціоналізаційних і транснаціоналізаційних процесів в педагогічній освіті (Н. Авшенюк, Б. Вульфсон, П. Згага (P. Zgaga), О. Першукова,

Л. Пуховська, А. Сбруєва, Г. Товканець, М. Коломбо (M. Colombo), П. Корт (P. Cort), О. Бомбарделлі (O. Bombardelli), С. Мутсіос (S. Moutsios) та ін.);

розвиток методології досліджень з порівняльної професійної педагогіки вітчизняними: Н. Авшенюк, Т. Кристопчук, Б. Крищук, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Мельник, Н. Ничкало, О. Огієнко, О. Першукова, Л. Пуховська, А. Сбруєва, С. Сисоєва, І. Соколова, Є. Хриков, С. Цюра, М. Чепіль та *зарубіжними науковцями:* Б. Вульфсон, В. Капранова, Ф. Альтбах (Ph. Altbach), М. Брей (M. Bray), Р. Коен (R. Cowen), М. Екстейн (M. Eckstein), Е. Епстейн (E. Epstein), А. Казаміас (A. Kazamias), А. Лусон (A. Luzón), Р. Мартін дель Росо (R. Martin del Rozo), Д. Матсеу (D. Mattheou), А. Новоа (A. Nóvoa), Д. Паломба (D. Palomba), М. Родріго (M. Rodrigo) та ін.;

розвиток методології історико-педагогічних досліджень (Н. Барб'єрі (N. Barbieri), Т. Завгородня, Н. Дічек, Н. Дем'яненко, Н. Гупан, Є. Коваленко, П. Лузан, О. Любар, О. Сухомлинська, Н. Терентьєва, А. Дельгадо (A. Delgado), П. Фернандес-Монтаньо (P. Fernández-Montaño), Н. Георгіадіс (N. Georgiadis), М. Ніколакакі (M. Nikolakaki) та ін.;

конструктивні ідеї закордонного досвіду, висвітлені в порівняльно-педагогічних дослідженнях освітніх систем закордонних країн (А. Емвалотіс (A. Emvalotis), Л. Капуча (L. Capucha), Т. Кристопчук, І. Малицька, О. Матвієнко, О. Огієнко, О. Першукова, Л. Пуховська, Л. Романишина, А. Сбруєва, С. Сисоєва, С. Синенко, С. Толочко, М. Чепіль, Ж. Себастьяо (J. Sebastiao), Т. Зевгітіс (Th. Zevgitis) та ін.);

проблеми розвитку освіти, вищої та педагогічної освіти в Греції (В. Вихрущ, Д. Дзєвуляк (D. Dziewulak), М. Кассотакіс (M. Κασσωτάκης), Ю. Короткова, О. Проценко, С. Сапожников, Ф. Стіліаду (F. Styliadou), Д. Вергідіс (D. Vergidis) та ін.); *Італії* (Н. Барб'єрі (N. Barbieri), О. Чернявська (O. Czerniawska), М. Дутто (M. Dutto), І. Ковалинська, М. Монтессорі, Є. Нелін, С. Савіцка-Вільгусяк, М. Тодешіні (M. Todeschini); *Іспанії* Б. Авалос, А. Болівар (A. Bolívar), В. Домніч, І. Кобилянська,

Л. Кокоріна, І. Зварич, Е. Лещинська (E. Leszczyńska), З. Янішевська, К. Марсело (C. Marcelo), Г. Гарідо (G. Garrido) та ін.);

теоретико-методологічні засади безперервної професійної освіти та освіти дорослих (А. Глузман, С. Гончаренко, Т. Десятов, І. Зязюн, А. Кузьмінський, Л. Лук'янова, Н. Мачинська, Н. Муқан, О. Огієнко, Н. Постригач, Л. Романишина, С. Сисоєва, Т. Караліс (Th. Karalis), А. Коккос (A. Kokkos), Л. Монтера (L. Montera), М. Сераффіні (M. Seraffini) та ін.);

професійна підготовка вихователів дошкільних закладів, вчителів загальноосвітніх шкіл, педагогічних працівників у закладах вищої освіти (Н. Авшенюк, С. Вітвицька, О. Галус, С. Гуз (S. Guz), О. Дубасенюк, Н. Мельник, О. Матвієнко, О. Пехота, В. Поліщук, І. Соколова, С. Сотіріу (S. Sotiriou), І. Шоробура, Ж. Фігель (J. Figel), О. Ярошинська, А. Потсі (A. Potsi) та ін.);

розвиток ідей психопедагогіки у професійній майстерності вчителів (І. Зязюн, Г. Лефрансуа, В. Панов, І. Руснак, О. Старостіна, Е. Стоунс, Л. Хомич, Л. Фрідман, П. Алонсо-Мартін (P. Alonso-Martín), Ф. Маклеод (F. Macleod), А. Папайоанну (A. Papaioannou) та ін.);

теорія і практика модернізації та забезпечення якості вищої педагогічної освіти (І. Бабин, М. Дутто (M. Dutto), І. Зогла (I. Žogla), Т. Зервас (T. Zervas), В. Луговий, А. Кавасалакіс (A. Kavasakalis), Ф. Каєна (F. Caena), В. Крикас (V. Krikas), О. Кучерявий, М. Мікеліні (M. Michelini), Д. Папагуелі–Вуліуріс (D. Paragueli-Vouliouris), А. Саракіньоті (A. Sarakinoti), М. Сноєк (M. Snoek), Г. Стамелос (G. Stamelos), М. Старіда (M. Starida), В. Шинкарук та ін.);

тенденції та перспективи розвитку вищої та педагогічної освіти у країнах ЄС (Ф. Бухбергер (F. Buchberger), Т. Десятов, О. Гасснер, А. Гривз (A. Greaves), Д. Калос (D. Kallos), Д. Массаріо, Г. Поберецька, Л. Пуховська, О. Ярошинська, А. Марзано (A. Marzano), С. Пападімітріу (S. Paradimitriou), Ф. Рієс (F. Ries) та ін.) тощо.

Необхідність модернізації системи педагогічної освіти України спонукала до вивчення педагогічної реальності у педагогічній освіті Греції, Італії та Іспанії. За роки незалежності нашої держави посилювався інтерес науковців до вивчення систем професійної педагогічної освіти у країнах Південної Європи внаслідок посилення міграційних процесів, участі педагогічних працівників в європейських програмах мобільності, посилення культурних та економічних взаємовідносин тощо. Зокрема, інтерес до вивчення розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії зумовлений низкою причин: 1) ці країни мають багаті історичні (пройшли шлях від держав з пануванням фашистської диктатури до розвинених країн-членів ЄС), схожі освітні та культурні традиції, що дозволяє їм відігравати провідну роль у галузі світової науки і освіти протягом кількох століть; 2) є одними з ініціаторів (Італія) та активними учасниками (Греція, Іспанія) процесу творення європейського простору вищої освіти; 3) мають значний практичний досвід у сфері професійної підготовки вчителів у нових соціокультурних умовах та адекватно реагують на виклики суспільства знань; 4) володіють сучасними інноваціями у галузі педагогічної освіти, що впливають на глибинні та сутнісні основи педагогічної діяльності вчителя.

Водночас проблема розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. не була предметом окремого цілісного компаративного дослідження та спеціального аналізу. означені питання вивчалися фрагментарно й не розкривають глибинної сутності проблеми. Зокрема, поза увагою дослідників залишилися питання, пов'язані з модернізацією педагогічної освіти в означений хронологічний період, які лише частково висвітлювались у працях вітчизняних науковців та компаративістів близького зарубіжжя; особливостями реалізації психолого-педагогічного компоненту у підготовці вчителів, потребою виявити спільне та відмінне між тенденціями розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії.

У свою чергу систематизація накопиченого позитивного

педагогічного досвіду цих південно-європейських країн становить значний інтерес і може стати важливим джерелом для критичного осмислення та творчого використання прогресивних ідей у вітчизняній педагогічній теорії та освітній практиці. Разом з тим, аналіз та узагальнення наукової літератури з відповідним досвідом професійної підготовки вчителів у європейських системах університетської освіти дали можливість виявити низку *суперечностей*, розв'язання яких сприятиме ефективній модернізації вітчизняної педагогічної освіти між:

соціальним запитом держави на учителя-європейця нової генерації і традиційними підходами до його професійної підготовки, зумовленими повільною модернізацією освітньої системи та застарілими поглядами на роль і функції вчителя у процесі професійної підготовки;

об'єктивною необхідністю у дослідженнях особливостей розвитку систем педагогічної освіти у розвинених країнах ЄС та відсутністю чітко визначених стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні;

потребою врахування європейських тенденцій розвитку педагогічної освіти і недостатнім вивченням інноваційних напрямів оновлення змісту професійної підготовки вчителів в Україні;

наявністю позитивного педагогічного досвіду в Греції, Італії та Іспанії щодо ефективного вирішення проблем професійної підготовки вчителів у європейських масштабах й рекомендується європейськими освітніми інституціями для розповсюдження та відсутністю його цілісного аналізу, системного узагальнення, теоретичного осмислення та практичної реалізації у вітчизняному науково-освітньому просторі.

Актуальність проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії в умовах інтеграційних процесів та практичного впровадження позитивного досвіду в Україні, доцільність його використання, відсутність цілісного дослідження проблеми й необхідність подолання визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець XX – початок XXI**

століття)».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до плану наукових досліджень відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України: «Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі» (2008–2010; РК № 0108U000699), «Компетентнісний підхід до підготовки педагогічного персоналу у зарубіжних країнах» (2011–2013; РК № 0111U000189), «Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу та Сполучених Штатах Америки» (2014–2016; РК № 0114U003166), «Тенденції розвитку освіти дорослих у розвинених країнах світу» (РК № 0117U001070) (2017–2019 рр.).

Тема дисертації затверджено на засіданні вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 3 від 30.10.2007 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 10 від 18.12.2007 р.).

Мета дослідження – на основі цілісного компаративного аналізу провідних чинників становлення і розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, що зумовили її структурні та функціональні трансформації наприкінці ХХ – початку ХХІ ст., виявити тенденції її розвитку в умовах поглиблення інтеграційних процесів, розробити науково-методичні рекомендації щодо можливості адаптації конструктивних ідей досвіду цих держав у теорію і практику модернізації вітчизняної педагогічної освіти.

Відповідно до мети визначені основні **завдання дослідження**:

Здійснити історіографічний аналіз фахової вітчизняної та закордонної науково-педагогічної літератури у синхронічному та діяхронічному вимірах.

Розкрити перспективність міждисциплінарних компаративних досліджень у галузі розвитку педагогічної освіти.

Проаналізувати сутність базових понять дослідження та обґрунтувати доцільність їх застосування для вирішення поставлених завдань.

Розробити авторську періодизацію розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії у контексті її інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору.

Виявити тенденції, спільність та відмінність у розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.

Виявити конструктивні ідеї закордонного досвіду розвитку педагогічної освіти в досліджуваних країнах та окреслити прогностичні напрями їх використання у теорії і практиці модернізації педагогічної освіти в Україні.

Об'єкт дослідження – педагогічна освіта Греції, Італії та Іспанії.

Предмет дослідження – розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття та можливості використання їх досвіду в Україні.

Концепція дослідження. Мета й міждисциплінарний характер предмета дослідження, який охоплює розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, зумовили необхідність обґрунтування концепції на різних рівнях узагальнення та конкретизації з використанням інтегрального підходу до цього явища та його інтерпретації на методологічному, теоретичному та практичному рівнях.

Методологічний рівень закладає фундаментальне підґрунтя будь-якого процесу пізнання, відображає взаємодію, взаємозв'язок та синтез фундаментальних наукових підходів до розуміння сутності проблеми. Домінуючим методологічним підходом до дослідження становлення і розвитку педагогічної освіти як проблеми міждисциплінарного дослідження обрано *методологію універсалізму явищ*, що поєднує інтегративний; культурологічний, парадигмальний, компетентнісний, системний, синергетичний, міждисциплінарний, цілісний, порівняльно-історичний (порівняння структур та особливостей функціонування педагогічної освіти

та системи професійної підготовки педагогів наприкінці ХХ – початку ХХІ століття з метою виявлення загальних, особливих та специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти) загальнонаукові підходи. Основні положення і принципи цих підходів уможливають: окреслення стратегії модернізації вітчизняної педагогічної освіти; усвідомлення спрямованості філософії освіти; адекватну оцінку впливу різних чинників на становлення та розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії.

Теоретичний рівень уможливає виявлення провідних теорій, концепцій, ідей, вихідних понять та категорій, дефініцій, без яких неможливе розуміння сутності досліджуваного явища, а саме особливості розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.; наукове описання досліджуваних фактів, здійснення їхнього аналізу, узагальнення і синтезу; обґрунтування закономірностей розвитку педагогічної освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.

Технологічний (практичний) рівень концепції охоплює прикладний аспект дослідження, забезпечує дієвість системи професійної підготовки вчителів та засобів її ефективної реалізації (змісту, форм, методів, засобів навчання тощо); передбачає аналіз педагогічної освіти як багатокомпонентного (національний та європейський) утворення, а також позитивних та негативних ознак і впливів різних на розвиток педагогічної освіти в умовах європейських інтеграційних процесів.

Виокремлення відповідних рівнів уможливає представлення педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії як цілісної системи науково обґрунтованих педагогічних заходів, змодельованої з урахуванням концептуальних засад професійної підготовки вчителя, специфіки організації та функціонування педагогічної освіти досліджуваних країн; забезпечує можливості для активного пошуку ефективних шляхів модернізації системи педагогічної освіти з урахуванням європейських та світових тенденцій.

Методологія вирішення проблеми дослідження проявляється у

взаємодії фундаментальних наукових принципів, зокрема: системності, функціональності, діалогічності. Розроблена концепція дослідження ґрунтується на засадах інтегративного, культурологічного, парадигмального, компетентнісного, системного; синергетичного, міждисциплінарного, цілісного, порівняльно-історичного загальнонаукових підходів.

Хронологічні межі дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії охоплюють період 80-90-х рр. ХХ ст. (1983–1991 рр.) – початок ХХІ ст. (1999–2012 рр.). *Вибір нижньої хронологічної межі* (1983–1991 рр.) зумовлений початком розбудови національних систем педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії та намаганням їх інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору. *Верхня хронологічна межа* (1999–2012 рр.) обґрунтовується сучасними досягненнями у розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії (модернізація системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації грецьких, іспанських та італійських вчителів) у процесі реалізації завдань Робочої програми «Освіта та підготовка 2010» та висновків Бухарестського комюніке (2012), що спонукають до необхідності модернізації педагогічної освіти України та її інтеграції у загальноєвропейський освітній простір.

У цей період відбувається формування загальноєвропейського освітнього простору під впливом глобалізації, європеїзації та інтеграції, а проблеми навчання й виховання розглядаються не лише у взаємозв'язку з етнічними й культурними питаннями, а у більш широкому контексті з урахуванням економічних, політичних, релігійних, тендерних, соціальних, вікових особливостей різних членів глобального суспільства.

Територіальні межі дослідження охоплюють південно-європейські країни – Грецію, Італію та Іспанію, що мають схожі історичні витоки, спільні культурні та освітні зв'язки.

Методологічна основа дослідження *уможливлює аналіз предмета дослідження на основі сукупності підходів*, які детермінують розвиток

педагогічної освіти в досліджуваних країнах (інтегративний; культурологічний, парадигмальний, компетентнісний, системний; синергетичний, міждисциплінарний, цілісний та ін.):

– *інтегративний підхід*, який дозволяє розглядати розвиток педагогічної освіти як динамічного інтегрованого процесу, яке потребує багатофакторного аналізу;

– *культурологічний підхід* забезпечує всебічний розгляд особливостей розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, в яких відображаються культурні цінності і національні традиції;

– *парадигмальний підхід*, що дає змогу розкрити загальні та особливі форми функціонування педагогічної освіти, визначити генезу педагогічних явищ та процесів;

– *компетентнісний підхід* передбачає переорієнтацію педагогічної освіти в діяльнісному вимірі із процесу на результат;

– *системний підхід* є певною мірою визначальним, спрямованим на визначення цілісності підсистем педагогічної освіти, виявлення та обґрунтування різноманітних зв'язків і зведення їх у єдину теорію;

– *синергетичний підхід*, вихідним положенням якого є ідея самоорганізації і саморозвитку елементів та підсистем, що забезпечило розгляд педагогічної освіти як процесу, що розвивався унаслідок синхронної реакції систем вищої освіти досліджуваних країн на процеси європеїзації та інтернаціоналізації;

– *міждисциплінарний підхід*, що забезпечує застосування наукових концепцій гуманітарних і соціальних наук;

– ідеї *цілісного підходу* до розгляду педагогічних явищ на кожній стадії їх становлення, що дозволяє розглядати педагогічну освіту як цілісний феномен, виявляти взаємозв'язки її компонентів;

– *порівняльно-історичний підхід* уможливорює порівняння структур та особливостей функціонування педагогічної освіти та системи професійної підготовки педагогів наприкінці ХХ – початку ХХІ століття з метою

виявлення загальних, особливих та специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти);

– *теорія наукового пізнання*, положення про єдність процесів, взаємовплив і взаємозалежність явищ об'єктивної дійсності, про єдність теорії й практики, а також положення щодо соціально-економічної зумовленості освіти; положення філософії синергетики щодо трактування поняття процесу розвитку та відкритий характер освітніх систем; методологія універсалізму явищ, *загальнонаукові принципи* системності, об'єктивності, науковості, єдності логічного та історичного, всебічності вивчення явищ і процесів на основі комплексного використання методів дослідження; загальноприйняті діалектичні принципи взаємозв'язку закономірностей і явищ соціальної дійсності; теорії і методології порівняльної педагогіки на основі діахронічного та синхронічного вивчення педагогічних, економічних та соціокультурних явищ; філософсько-педагогічні ідеї щодо єдності теорії і практики, формування особистості вчителя в системі неперервної освіти, гуманістичного розуміння людини як абсолютної цінності й самоцілі суспільного прогресу, прогностики розвитку педагогічної освіти, сталого та інклюзивного розвитку суспільств.

Теоретичну основу дослідження складають положення щодо: *методології порівняльної педагогіки* (Н. Авшенюк, Б. Вульфсон, О. Джуринський, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, М. Чепіль, Е. Епштейн, (E. Epstein), А. Казаміас (A. Kazamias) та ін.); *концепцій освіти, навчання та виховання* (І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Андрущенко, С. Гончаренко, Л. Лук'янова, О. Сухомлинська та ін.); *методології педагогічного дослідження* (С. Гончаренко, Н. Гупан, В. Луговий, В. Краєвський, А. Новіков, Н. Дічек, О. Сухомлинська та ін.); *дослідження психолого-педагогічних та психо-дидактичних проблем педагогічної взаємодії «учитель-учень»* (І. Зязюн, В. Панов, І. Руснак, Е. Стоунс, Л. Хомич, Л. Фрідман та ін.); *філософії сучасної освіти* (В. Андрущенко,

І. Зязюн, В. Кремень, П. Саух, А. Гідденс (A. Giddens), Х. Жиру (H. Giroux); *концептуальних ідей розвитку неперервної освіти* (Т. Десятов, С. Гончаренко, Л. Лук'янова, Н. Муқан, О. Огієнко, Л. Романишина, С. Сисоєва).

Єдність методологічних підходів та обґрунтованість теоретичних засад сприяли досягненню окресленої мети та вирішенню поставлених завдань.

Методи дослідження. Специфіка теоретичного характеру дослідження зумовлена комплексним застосуванням взаємопов'язаних *загальнонаукових методів*, за допомогою яких досягається реалізація мети дослідження і розв'язання поставлених завдань: **теоретичні** – *інтерпретаторсько-аналітичний* метод для аналізу наукової літератури із застосуванням індукції та дедукції для характеристики сучасних підходів до організації педагогічної освіти в умовах інтеграційних процесів, аналізу, синтезу, абстрагування, систематизації та узагальнення, порівняння для виявлення особливостей, напрямів і тенденцій розвитку педагогічної освіти; *семантико-термінологічний метод* для аналізу змістового наповнення поняттєво-термінологічного апарату дослідження; *порівняльно-історичний* метод для врахування конкретних соціокультурних та історичних умов процесу розвитку педагогічної освіти і їх співвіднесення із теоретичними положеннями вчених, виявлення внутрішніх механізмів змін на різних етапах розвитку, *генетичний метод*, що уможливив встановлення етапів розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії та з'ясування тенденцій її розвитку наприкінці ХХ – початку ХХІ століття; *системно-функціональний*, що уможливлює аналіз системи педагогічної освіти в досліджуваних країнах та виокремлення її основних компонентів у їх взаємозв'язку та взаємодії; *теоретичного узагальнення* для аналізу вихідних положень дослідження, формулювання узагальнених висновків та оцінок; **емпіричні** – інтерв'ю, бесіда, спостереження), що дозволяють розширити межі збору наукових даних та глибше проаналізувати

особливості наукових підходів; *прогностичний* – для узагальнення незалежних об'єктивних характеристик системного розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії та окреслення перспективних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні; математичної **статистичні**: систематизація наукових фактів і даних, узагальнення і конкретизація статистичних даних, верифікація отриманої інформації шляхом зіставлення даних, оприлюднених в у наукових джерелах для ефективного оцінювання процесів розвитку педагогічної освіти.

Організація дослідження. Дослідження здійснювалося упродовж 2008–2019 р. і організовано у три етапи. На першому етапі – *пошуковому* (2008–2010 рр.) відбувалося вивчення та систематизація джерельної бази, з'ясовувався стан розробленості проблеми дослідження у науковій літературі.

На другому етапі – *дослідницько-аналітичному* (2011–2015 рр.) – здійснювався педагогічний аналіз літературних законодавчих й нормативних положень та літературних джерел стосовно розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії; узагальнення матеріалів з основних напрямів модернізації педагогічної освіти досліджуваних країн Південної Європи; аналіз стану систем педагогічної освіти цих країн та порівняння їх з українським освітнім контекстом.

На третьому етапі – *підсумковому* (2016–2019 рр.) – відбувалося узагальнення основних результатів дослідження та представлення їх у вигляді монографії та основних розділів дисертації, формулювалися загальні висновки; список використаних джерел та додатки; розроблялися науково-методичні рекомендації щодо прогностичних шляхів випереджувального розвитку та перспективних напрямів використання в Україні південно-європейського досвіду модернізації педагогічної освіти на сучасному етапі.

Джерельну базу дослідження становлять основоположні теоретичні праці грецьких, італійських, іспанських та українських науковців з проблем

підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів початкової та середньої школи є нормативні документи національних урядів цих країн, Міністерств освіти; навчальні плани факультетів початкової та дошкільної освіти Патрського університету, університету Барселони, університету Венеції, інформаційні звіти, аналітичні матеріали, одержані від представників навчальних закладів країн та професійних асоціацій; програми навчальних курсів. Досліджено фонди Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського; Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського; Бібліотеки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; систематизовано інформацію з мережі Інтернет, робочі матеріали та документи з питань освіти ЮНЕСКО; оригінальні матеріали Європейського фонду освіти (ETF, Турин), Міжнародної організації праці, освітні Internet-ресурси Британської ради; законодавчі та нормативні акти з питань становлення і розвитку педагогічної освіти в Греції та Україні тощо.

У дослідженні використовувались фонди бібліотеки Патрського університету (Патра, Греція), автентичні матеріали, дослідження та публікації теоретиків та практиків Європейського центру розвитку професійної освіти (CEDEFOP, Салоніки, Греція); публікації та наукові розвідки учених та дослідників Євро-Середземноморського центру освітніх досліджень (Euro-Mediterranean Centre for Educational Research, EMCER, Мальта), під керівництвом професора Мальтійського університету Рональда Султани (Мальта), офіційні документи міжнародних організацій, в полі зору яких перебувають проблеми освіти та підготовки (ОЕСР, Рада Європи, ЮНЕСКО, Центр оцінювання й освітньої політики (Center for Evaluation & Education Policy, CEEP), Європейська конфедерація профспілок (European Trade Union Confederation, ETUC), Європейська довідково-аналітична освітня мережа (EURYDICE), Асоціація педагогічної освіти в Європі (Association for Teacher Education in Europe, ATEE), Європейська мережа

педагогічної політики в галузі освіти (European Network for Teacher Education Policy, ENTEP), Політика педагогічної освіти в Європі (Teacher Education Policy in Europe, TEPE), Європейська конференція освітніх досліджень (The European Conference on Educational Research, ECER), до складу яких входять також учені та практики Греції, Італії та Іспанії в галузі педагогічної освіти тощо.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше здійснено* цілісний порівняльно-історичний аналіз розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття на основі інтегративного, компетентнісного, культурологічного, парадигмального, синергетичного, системного, цілісного, порівняльно-історичного загальнонаукових підходів; *проведено* ретроспективний аналіз становлення та розвитку педагогічної освіти нової якості у Греції, Італії та Іспанії під впливом соціально-економічних чинників, законодавчо-правових реформ, поглиблення інтеграційних процесів; *представлено* етапи розвитку педагогічної освіти досліджуваних країн у форматі авторської періодизації, в основу яких покладено хронологію розвитку законодавчої бази Європейського простору вищої освіти; *поглиблено* положення щодо європейського виміру в педагогічній освіті Греції, Італії та Іспанії в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору; *конкретизовано* особливості професійного розвитку вчителів для забезпечення цілісного процесу неперервної педагогічної освіти у досліджуваних країнах;
- *удосконалено* положення щодо теоретико-методологічних засад розвитку педагогічної освіти у країнах Південної Європи;
- *обґрунтовано* тенденції розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття;
- *окреслено* науково-методичні рекомендації щодо критичного осмислення та творчого використання конструктивних ідей інноваційного досвіду розвитку педагогічної освіти досліджуваних країн;
- *подальшого розвитку* набули основні положення щодо визначення

основних понять дослідження та тенденцій розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, положення порівняльної педагогіки.

До наукового обігу введено нові факти та документи щодо розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, теоретичні ідеї та підходи, напрацьовані теоретиками й практиками освіти, які ґрунтуються на грецьких, італійських та іспанських освітніх працях, що сприяє формуванню цілісного уявлення про модернізацію системи вітчизняної педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції.

Практичне значення одержаних результатів визначається актуальністю проблеми, новизною й висновками загальнотеоретичного й практичного характеру. Систематизовані й узагальнені положення впроваджені в професійну підготовку студентів, які здобувають освітній ступінь «бакалавр», «магістр» спеціальностей, «Початкова освіта», «Освітні, педагогічні науки» (Педагогіка вищої школи) та слухачів педагогічних спеціальностей курсів підвищення кваліфікації. Матеріали монографії «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття): тенденції та перспективи», методичного посібника «Розвиток педагогічної освіти в Італійській республіці наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.» та програми спецкурсу «Тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Південної Європи на межі ХХ – ХХІ століть» використані для розробки та реалізації нових навчальних програм, спецкурсів та міні-семінарів з філософії освіти, загальної педагогіки та історії педагогіки, педагогіки вищої школи, порівняльної професійної педагогіки із проблем розвитку педагогічної освіти за рубежом; при обґрунтуванні науково-практичних рекомендацій щодо можливостей адаптації прогресивних ідей педагогічного досвіду Греції, Італії та Іспанії; у процесі модернізації освітньої системи в Україні; при розробці концептуальних засад та нормативних документів у галузі неперервної педагогічної освіти, навчально-методичних комплексів тощо.

Практичні результати відкривають перспективи вдосконалення системи педагогічної освіти в Україні в аспекті формування системних знань про педагогічну діяльність, їхньої здатності підвищувати якість педагогічного процесу в школі засобами суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії «учитель-учень», гуманізації, демократизації, відкритості школи до оточуючого середовища, забезпечують потенційну можливість організації та реалізації подальшої науково-дослідницької роботи прикладного та фундаментального спрямування щодо обґрунтування концептуальних засад розвитку педагогічної освіти у контексті поглиблення європейських інтеграційних процесів.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено у практику підготовки майбутніх педагогів, при розробці навчальних програм та спецкурсів педагогічного спрямування у Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка (довідка про впровадження № 42-н та № 38-н від 05.03.2015 р.), Мукачівському державному університеті (довідка про впровадження № 377 від 27.02.2015 р.), Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя (довідка про впровадження № 4 від 04.03.2015 р.), Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії (довідка про впровадження № 687 від 03.11.2015 р.), Хмельницькому національному університеті (довідка про впровадження № 141/8 від 02.03.2015 р.), Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 11/1 від 12.01.2016 р.), Запорізькому національному університеті (довідка про впровадження № 01-14/147 від 08.09.2017 р.), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка про впровадження № 68-17-654 від 12.09.2017 р.), ПВНЗ «Інститут екології економіки і права» (довідка про впровадження № 112 від 14.05.2019 р. та № 113 від 14.08.2019 р.).

Особистий внесок здобувача. В опублікованих у співавторстві з В. Базовою тезах на 35 щорічній міжнародній конференції Європейської асоціації педагогічної освіти 35th Annual Conference of the Association for

Teacher education in Europe «Responsibility, challenge and support in teachers' life-long professional development» (Будапешт, 2010) [681, с. 232] авторів належить обґрунтування проблематики, мети, завдань та отриманих результатів дослідження. В опублікованій у співавторстві статті з О. Черевко [259, с. 253–260] автору належить вибір теми наукового пошуку, структурування змісту статті, обґрунтування перспективних напрямів досліджень. В опублікованих у співавторстві з Л. Дяченко методичних рекомендаціях «Особливості професійного розвитку вчителів в країнах ЄС» (ШООН НАПН України, 2016) [79] авторів належить обґрунтування вступу, виклад розділу 2 «Особливості реалізації професійного розвитку вчителів у країнах Південної Європи», висновки та список літератури до нього. У колективній монографії співробітників відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих ШООН імені Івана Зязюна НАПН України «Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі» (2011) [204, с. 68–97] авторів належить розділ «Розвиток педагогічної освіти Грецької Республіки (друга половина ХХ – початок ХХІ сторіч». У колективній монографії співробітників того ж відділу «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія і практика» (2014) авторів належить розділ «Розвиток громадянської компетентності вчителів в університетах країн Південної Європи» [123, с. 145–201]. У колективній монографії «Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти» (2019) авторів належить підрозділ «Особливості професійної підготовки вчителів у країнах Південної Європи у ХХІ столітті» [288, с. 103–128]. У колективній монографії «Teacher Education in Ukraine: Historical Experience and Modern Challenges: [monograph]» (Poland–Lublin, 2014) авторів належить стаття «Structural and functional features of the reforming of teacher education across the world» (с. 130–141).

На захист винесено:

1. Обґрунтування методологічної моделі порівняльного історико-педагогічного дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.

2. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.

3. Можливості творчої екстраполяції конструктивних ідей досвіду Греції, Італії та Іспанії у теорію і практику модернізації вітчизняної педагогічної освіти.

Вірогідність й аргументованість наукових висновків і результатів дисертації забезпечується науково-теоретичною та методологічною обґрунтованістю основних положень дослідження, узгодженістю компонентів структури педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, раціональним поєднанням і використанням теоретичних, емпіричних і статистичних методів дослідження, яке відповідає поставленим завданням та логіці викладу результатів наукового пошуку; опорою на сучасні теоретико-методологічні принципи та цілісним підходом до вивчення проблеми; використанням достатньої кількості зарубіжних джерел; науково-обґрунтованим підходом до планування, організації та проведення наукового порівняльно-педагогічного дослідження, аналізу й інтерпретації вітчизняних і зарубіжних наукових і документальних джерел; поєднанням кількісного та якісного аналізу дослідницьких матеріалів; результатами впровадження монографії, розроблених методичних рекомендацій і програми спецкурсу, підтверджено досвідом однорічного стажування дисертанта у Патрському університеті за постдокторською програмою Грецького стипендіального фонду ІКУ та плідною роботою з електронною бібліографічною базою бібліотеки Патрського університету (2003–2004 рр.); науковими контактами з колегами кафедри практичного курсу слов'янських мов Київського славістичного університету, а також із грецькими, італійськими та іспанськими науковцями на конференції Європейської

асоціації педагогічної освіти (Будапешт, 2010); творчими контактами з польськими та чеськими колегами (участь у спільних публікаціях та конференціях (2011–2014 рр.) тощо.

Апробація результатів дослідження. Теоретичні положення дослідження оприлюднювалися у доповідях, повідомленнях та обговореннях на науково-практичних конференціях, семінарах, форумах та читаннях різних рівнів, серед яких:

– *міжнародні конференції* – «Теоретичні та методичні засади розвитку професійно-педагогічної освіти у контексті європейської інтеграції» (Київ, 2005), «Іноземна мова як фактор входження в міжнародний освітній простір» (Умань, 2007), «Греція і слов'янський світ: національна своєрідність і взаємовплив культур» (Київ, 2008), Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2008, 2010), «Екологія простору культури: проблеми та рішення» (Київ, 2009), «Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій» (Суми, 2009), «Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи» (Чернівці, 2009), «Теоретико-методологічні засади моделювання навчально-виховних систем у педагогічних закладах освіти» (Полтава, 2009), «Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання» (Черкаси, 2009), Пре-конференція Європейської Асоціації Освітніх Досліджень – Preconference ECER «Theory and Evidence in European Educational Research» (Відень, 2009), «Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу» (Ніжин, 2009; 2011; 2019), «Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи» (Львів, 2009; 2012), 35 Щорічна конференція Європейської Асоціації педагогічної освіти (ATEE) «Responsibility, Challenge and Support in Teachers' Life-long Professional Development» (Будапешт, Угорщина, 2010), «Розбудова освіти для суспільства знань: мова, полікультурність, особистість» (Умань, 2010), «Освітні вимірювання в

інформаційному суспільстві» (Київ, 2010), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2010); «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2010, 2012; 2014), «Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози» (Умань, 2011), «Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України» (Київ-Буча, 2011; 2012), «Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців» (Львів, 2011), «Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва» (Маріуполь, 2011), «Education-Technology-Computer Science» (Przemysl, 2011), «Освіта дорослих як фактор розвитку дорослої людини в умовах сучасних соціальних змін» (Черкаси, 2012), «Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура» (Умань, 2012), «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість (Луганськ, 2012)», «Професійно-мистецька школа у системі національної освіти України» (Мала Білозерка, 2012), «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования, Москва-Челябинск, 2012), VI міжнародна конференція Мережі політики педагогічної освіти в Європі (Teacher education police in Europe, TEPE) «Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe» (Варшава, Польща, 2012), «Mezinárodní vědecko-odborné konference «Trendy ve vzdělávání 2012: Informační a komunikační technologie a didaktika ICT» (Чехія – Olomouc, 2012); Міжнародна конференція «Edukacja-technika-informatyka» (Польща, 2012), «Наука і освіта в глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (Умань, 2013), «Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи» (Львів, 2013), «Компететнісний підхід у системі неперервної професійної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 2013); «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2013; 2015), «Higher Education –

Higher level learning?» (Таллін, Естонія, 2013), «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Кіровоград, 2014); «Освіта дорослих у контексті сталого розвитку» (Київ, 2014), «Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України (Київ, 2014); «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» (Ніжин, 2014), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний і національний виміри змін» (Суми, 2014, 2015–2019), «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників» (Харків, 2015), «Професійна свобода особистості у вимірах гуманістичної спадщини Антона Макаренка та Івана Зязюна» (Полтава, 2015); «Педагогічні інновації у фаховій освіті» (Ужгород, 2015), «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2015; 2017; 2019); «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього (Київ, 2017; Чернігів, 2019); «Розвиваємо освіту разом – навчаємось один в одного і навчаємо один одного» в рамках освітнього проекту між містами – побратимами Ірпінь (Україна) – Борна (ФРН), 2017); «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти ХХІ століття» (Суми, 2018); Міжнародні конференції Української асоціації дослідників освіти «Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні» (Київ, 2017), «Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження» (Київ, 2019); «Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі» (Черкаси, 2019); «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2017, 2018);

– міжнародні дискусійні, науково-практичні та веб-форуми: Міжнародний Форум фахівців у галузі освітніх вимірювань (Київ, 2012), «Європейський Союз – Україна : освіта дорослих» (Київ, 2014); «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» (Умань, 2016); Web-форум «Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя» (Київ–Харків, 2019);

– *міжнародні читання*: Десяті міжнародні ювілейні Захаренківські наукові читання «Науково-педагогічна спадщина Олександра Антоновича Захаренка як джерело виховання молодого покоління» (Черкаси, 2012), I Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії» (Київ, 2012), Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької «Неперервна педагогічна освіта XXI століття: досвід, інновації, тенденції» (Київ, 2015-2018);

– *міжнародні науково-практичні та науково-методологічні семінари*: «Проектна діяльність як інструмент досліджень, навчання та інновацій» (Ніжин, 2016); «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Хмельницький, 2012–2019 рр.);

– *міжрегіональні та всеукраїнські науково-практичні конференції*: «Психолого-педагогічні аспекти розвитку педагогічної майстерності викладачів в умовах євроінтеграції» (Глухів, 2007), «Теорія і практика запровадження засад Болонського процесу в Україні» (Київ, 2009), «Мова, освіта в контексті Болонського процесу» (Київ, 2009), «Сучасна українська початкова школа: реалії та перспективи» (Кривий ріг, 2010), «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київ, 2011), «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2011), «Практична підготовка педагогічних кадрів у вищій школі в умовах інтеграції України в Європейський освітній простір: стан та перспективи» (Переяслав-Хмельницький, 2012), «II Всеукраїнські Морозівські педагогічні читання» (Київ, 2012), «Методологія і методика інтерактивного навчання у середній і вищій школі» (Умань, 2012), «Науково-педагогічна спадщина Антона Макаренка у практиці сучасних освітніх закладів» (Київ, 2013), «Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців» (Львів, 2013), «Сучасна середня освіта: інновації, методологія, теорія, практика» (Кременчук, 2014); «Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів» (Київ, 2014), «Актуальні

проблеми навчання і виховання в контексті сучасної освітньої парадигми» (Мукачеве, 2015); «Теоретико-методичні засади системи професійного самовизначення особистості в умовах регіону» (Кременчук, 2016); «Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи» (Київ, 2017) «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» (Суми, 2017), «Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології» (Київ, 2018), «Вища освіта: удосконалення якості підготовки фахівців» (Київ, 2019);

– *всеукраїнські науково-практичні та онлайн-семінари:*

Всеукраїнський науково-практичний Інтернет-семінар «Актуальні проблеми фахової підготовки студентів музично-педагогічного профілю згідно з новими стандартами й програмами» (10–11 листопада, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди»); Всеукраїнський науковий он-лайн семінар «Макаренківські читання», присвяченому 131 річниці від дня народження А. С. Макаренка та 95-річчю Сумського державного педагогічного університету (Суми, 2019);

– *всеукраїнські читання:* Десяті міжнародні ювілейні Захаренківські наукові читання «Науково-педагогічна спадщина Олександра Антоновича Захаренка як джерело виховання молодого покоління» (Черкаси, 2012); Психолого-педагогічні читання, присвячені пам'яті академіка Івана Андрійовича Зязюна «Інноваційна педагогічна освіта: проблеми, реалії і перспективи» (Київ, 2014); Всеукраїнські психолого-педагогічні читання, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича «Профорієнтація: стан і перспективи розвитку» (Київ, 2014–2019); Всеукраїнські педагогічні читання «Освіта впродовж життя: вимоги часу», присвячених пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук (Київ, 2010; 2012; 2015; 2017; 2019), «Всеукраїнські психолого-педагогічні читання, присвячені пам'яті академіка Івана Андрійовича Зязюна «Інноваційна педагогічна освіта: проблеми, реалії, перспективи» (Київ, 2014), «Всеукраїнські педагогічні читання, присвячені

пам'яті академіка Семена Устимовича Гончаренка «Особистісний і професійний розвиток дорослих: проблеми і перспективи» (Київ, 2014; 2016; 2018), Четверті всеукраїнські педагогічні читання, присвячених 80-річчю з дня народження Людмили Кондрашової «Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу (Черкаси, 2019);

– *науково-практичні семінари*: «Проблема ідентичності у дослідженні загальнокультурного розвитку особистості педагога в умовах постіндустріального суспільства» (Київ, 2012), «Педагогічна компаративістика – 2011: Компаративістські підходи підтримки та розвитку обдарованості» (Київ, 2011), «Педагогічна компаративістика-2012: аспект обдарованості» (Київ, 2012), «Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2013), «Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2014); Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2015); науково-практичний семінар для співробітників ІООД НАПН України з проблем порівняльної педагогіки (Київ, 2014); «Актуальні проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов» (Ніжин, 2015); «Проектна діяльність як інструмент досліджень, навчання та інновацій» (Ніжин, 2016);

– *науково-методологічний семінар*: «Психопедагогіка як інструмент взаємодії учителя і учня» (Київ, 2012);

– *науково-методичний семінар*: «Підготовка вчителя в Європі в умовах євроінтеграційних процесів» (Миколаїв, 2011);

– *методологічні семінари НАПН України*: «Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі» (Київ, 2008), «Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів» (Київ, 2014), «Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації» (Київ, 2014), «Інтеграція освіти і

науки – необхідна умова інноваційного розвитку країни» (Київ, 2015), «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» (Київ, 2018);

– *круглі столи*: «Мобільність як ознака становлення і розвитку педагогічної компетентності» (Київ, 2012), «Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутніх вчителів» (Київ-Суми, 2011–2015), «Наукова спадщина академіка І. А. Зязюна та актуалітети сучасної педагогічної освіти в Україні» (Київ, 2015), «Нова українська школа: виклики для професійного розвитку педагогічних працівників» (Київ, 2018), «Український вчитель у дзеркалі всеукраїнського опитування за методологією TALIS» (Київ, 2018);

– *звітні наукові конференції* Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Київ, 2008–2019 рр.) та ін.

Основні результати дослідження систематично обговорювалися на наукових семінарах і засіданнях відділу зарубіжних освітніх систем Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (2007–2019 рр.); кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (2017–2019 рр.).

Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата біологічних наук «Вплив нелетальних доз іонізуючої радіації і спіруліни на біохімічні та ультраструктурні показники стану сперматозоїдів та органів регуляції сперматогенезу щурів» за спеціальністю 03.01.01 – радіобіологія захищено в 2002 році у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, матеріали якої в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 92 публікаціях автора (85 – одноосібні), з яких 57 відображають основні наукові результати дисертації (зокрема 1 одноосібна монографія, 4 колективні монографії, 1 методичний посібник, 15 публікацій у виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз, 6 публікацій в зарубіжних наукових виданнях), 35 праць, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації.

Структура та обсяг дисертації зумовлена змістом досліджуваної проблеми, об'єктом, предметом та завданнями дослідження, логікою викладу його основних результатів і складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (775 найменувань, із них 308 – іноземними мовами) і 14 додатків на 43 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 629 сторінок друкованого тексту, основний текст викладено на 488 сторінках. Роботу ілюстровано 7 таблицями та 1 рисунком.

РОЗДІЛ 1

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТА

МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У розділі здійснено історіографічний аналіз проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії. З'ясовано значення порівняльної педагогіки в системі наук освіти щодо осмислення шляхів становлення й розвитку педагогічної освіти. Визначено місце, роль і значення педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії у міждисциплінарному вимірі порівняльної педагогіки та психопедагогіки. Проведено аналіз міжнародних досліджень із забезпечення якості педагогічної освіти.

1.1 Історіографічний аналіз проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії

Особистісно-орієнтована педагогіка XXI ст. потребує переосмислення і творчого використання педагогічної спадщини різних історичних епох і цивілізацій. У ретроспективному аналізі, узагальненні й упровадженні історичного досвіду, який увібрав у себе в ідейному плані загальнолюдські ідеали добра, краси, істини, закладено великий потенціал щодо осмислення шляхів становлення й розвитку національної системи освіти [384, с. 5].

Водночас історія педагогіки як навчальна дисципліна посідає важливе місце в системі підготовки майбутніх працівників галузі освіти. Її вивчення сприяє формуванню професійно-педагогічного світогляду, цілісної системи знань про історико-педагогічні процеси, явища, факти, дає уявлення про найважливіші педагогічні концепції минулого. Ознайомлення зі шляхами розвитку теорії та практики виховання (у тому числі освіти і навчання) у різні історичні періоди дасть можливість прослідкувати генезу багатьох педагогічних проблем і явищ сучасності, допоможе виробити критично-

творче ставлення до педагогічної спадщини минулого, забезпечить оволодіння кращими здобутками світової та української педагогіки, уміннями їх творчо застосовувати в практичній діяльності, здійснювати пошукову діяльність, розвивати свій творчий потенціал [117, с. 5].

Визначальною джерельною базою нашого дослідження стали наукові праці з історії української освіти й зарубіжної педагогічної думки на різних історичних етапах, а також у Греції, Італії, Іспанії: Н. Дем'яненко [68]; О. Дем'яненко [69]; Н. Гупан [62–64]; Є. Коваленко [117]; В. Луговий [183]; М. Монтессорі [323, с. 202–204; 651]; Є. Нелін [211, с. 113–123; 212, с. 77–84; 213–215]; О. Огієнко [227]; І. Осадча [233]; А. Савина [371, с. 24–36]; С. Сисоєва, І. Соколова [384], О. Сухомлинська [402; 403, с. 16–25; 404, с. 37–40]; І. Ящук [467]; Хуан Луїс де Вівес [255, с. 311–318]; С. Бузакіс (Σ. Μπουζάκης) [654, 278 σ.]; І. Піргіотакіс (Ι. Πυργιώτακης) [688]; М. Сіфакіс (Μ. Σηφάκης) [730, с. 46–80]; Н. Барб'єрі (N. Barbieri) [483]; М. Тодешіні (M. Todescini) [753]; А. Кальво (A. Calvo) [499, с. 18–32] тощо. Зокрема, як зазначає І. Ящук [467], вивчення закономірностей розвитку системи виховання майбутніх учителів у вищій школі, основних ознак, що характеризують етапи її функціонування як цілісного феномена із співвідношенням різних напрямів у теорії та практиці, взаємозв'язками з іншими елементами вищої освіти, притаманними їй формами організації виховної роботи та змінами цих форм, відкриває можливості для плідного використання здобутих знань для визначення перспектив нових досліджень, для формування історико-педагогічного світогляду та відповідної наукової культури фахівців [467, с. 3].

Цінний фактологічний і теоретичний матеріал міститься у монографіях, дисертаціях, посібниках, наукових статтях, доробках і дослідженнях сучасних вітчизняних учених: О. Башкір (2017) [13]; Д. Бірюк (2019) [19]; М. Воровки (2018) [42]; О. Галуса (2008) [46, с. 32–36]; А. Глузмана (1996) [52]; Н. Гупана (2000–2002) [62–64]; Н. Дем'яненко (1999) [68]; Н. Дічек [73]; О. Дубасенюк (2008; 2011) [77–78];

Т. Завгородньої і співавт. (2014) [83]; Н. Коляди (2018) [121, с. 21–30]; П. Лузан (2009) [186]; Н. Мачинської (2013) [195]; Л. Медвідь (2003) [198]; Л. Мільто (2017) [202]; В. Олійника (2002) [230]; І. Осадчої (2014) [233]; О. Сухомлинської (1999; 2003) [402–404]; О. Шквир (2018) [456]; І. Шоробури (2017) [457, с. 380–386], які розглядали проблеми становлення, розвитку й управління педагогічною освітою України досліджуваного нами періоду. Зокрема, О. Сухомлинська та Н. Гупан, аналізуючи історіографію розвитку педагогічної освіти в Україні та зарубіжних країнах, визначили основні домінанти (або ж підходи, які лежать в основі аналізу конкретних історико-педагогічних явищ:

– *соціокультурні*, до них належать тип соціальності у відповідності з рівнем техніко-економічного розвитку, соціально-класова стратифікація суспільства, національна та етнонаціональна диференціація, багатоманітність світоглядних орієнтацій;

– *культурно-антропологічні*, коли історико-педагогічні феномени розглядаються з точки зору потенціалу людини, розвитку її певних сторін;

– *суто педагогічні*, тобто інтерпретація розглядуваних явищ крізь призму гранично педагогізованих основ [63, с. 12; 404, с. 37–40].

Зазначимо, що будь-яке педагогічне дослідження має включати як ретроспективний, так і історіографічний аналіз. Звернення до досвіду вирішення психолого-педагогічних проблем у минулому, так само як і аналіз його опису істориками освіти, є невід’ємними частинами дослідницької культури педагога. Історіографічний аналіз дозволяє не просто віддати данину поваги до накопиченого досвіду, але і виявити прогалини наукових знань, визначивши тим самим теоретичну актуальність і значимість дослідження. Наука проходить шлях розвитку, що характеризується міждисциплінарними зв’язками, конвергенцією, взаємопроникненням одних сфер знань в інші як у змістовному, так і методологічному аспектах. З цієї точки зору цілком закономірним можна назвати використання методів історіографії в історико-педагогічній науці та

виокремлення в структурі педагогіки такої галузі, а саме педагогічної історіографії [122, с. 23].

Історія педагогіки як сфера наукового пізнання знаходиться на межі педагогіки, історії, культурології і філософії. Тому, вирішення задач історико-педагогічного дослідження вимагає від історика педагогіки знайомства з теорією та методологією історичного джерелознавства. Звернення до цієї галузі історичного знання є умовою формування дослідницької компетентності вченого, який вивчає розвиток педагогічної думки і освітньої практики [42, с. 113].

Важливим у контексті нашого дослідження є твердження Н. Гулана [62, с. 13] про те, що періодизація історико-педагогічної науки пов'язана із загальною періодизацією історико-педагогічного процесу, але має і своє коло специфічних особливостей, які наближають її до історичної науки.

Обговорення проблеми теоретико-методологічних проблем, характерних для сучасних історико-педагогічних студій, на думку Н. Дічек, сприяє поліпшенню якості виконання досліджень, яке автор пов'язує з підвищенням рівня їхньої доказовості та аргументованості на основі кваліфікованого використання джерел та впровадження новітніх дослідницьких методів. Останнє зараховується передовсім до введення в історико-педагогічні дослідження інструментарію інтелектуальної історії, оновлюваної з 1990-х рр. у контексті інтердисциплінарності, тобто до активного залучення здобутків і методів інших гуманітарних наук [73].

Освітнянська практика засвідчує, що історично педагогічний процес відбувається у вигляді постійних взаємовпливів і єдності основних суб'єктів навчально-виховного процесу, тому розвиток педагогічних засобів разом з широкими технологічними можливостями та низкою соціально-інформаційних переваг в адаптації систем управління освітнім процесом до соціальних структур на початок XXI ст. відноситься до системних і універсальних чинників впливу на стан підготовки педагогів у всіх країнах [19, с. 1].

Здійснений історіографічний аналіз літературних джерел засвідчив, що у вітчизняній педагогічній теорії та освітній практиці сьогодні накопичена значна кількість порівняльних історико-педагогічних досліджень, присвячених становленню і розвитку національних освітніх систем, особливостям підготовки вчителя у різних країнах. Однак стосовно проблем розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. сучасна педагогічна наука поки ще не володіє достатніми відомостями та системно-цілісними прикладними та фундаментальними дослідженнями. Проблеми розвитку педагогічної освіти та організації професійної підготовки грецьких, італійських та іспанських вчителів розглядаються переважно в окремих розділах монографій, вузьких напрямках кандидатських дисертаційних досліджень або суміжних галузей педагогічної науки, а також публікаціях, наукових виданнях, виступах на міжнародних конференціях, семінарах, симпозіумах тощо.

Зокрема, у наукових працях вітчизняних авторів досліджувалися проблеми педагогічної освіти та підготовки вчителя у Греції: організація початкової та середньої освіти в Греції (О. Матвієнко) [191, с. 193–197]; практична й професійна підготовка, організація педагогічної практики, підвищення кваліфікації та професійної майстерності вчителя початкових класів у сучасній Греції (Ю. Короткова) [128, с. 112–116; 129; 130, с. 32–38; 132, с. 74–77; 133, с. 226–231; 135–136]; базова університетська підготовка вчителя в Італії (Х. Кричковська) [156]; розвиток та тенденції підготовки педагогів в Іспанії (Г. Кузьменко) [161–162]; система післядипломної педагогічної освіти та організація підготовки педагогічних кадрів (О. Проценко) [349, с. 111–116; 350; 352; 353, 25 с.; 355]; *Італії*: сучасні тенденції професійної підготовки вчителів Італії (Є. Нелін) [213]; особливості роботи та розвитку вищої педагогічної освіти в Італії (Є. Нелін) [211, с. 113–123]; тенденції розвитку вищої педагогічної освіти Італії [214–215] та *Іспанії*: фахова підготовка майбутніх шкільних учителів та викладачів вищої школи в Іспанії (Г. Веліканова) [33, с. 6–15]; моделі

професійної підготовки вчителя в Іспанії (О. Медведєва) [197]; безперервна підготовка педагогічних кадрів у системі професійної освіти Іспанії (Г. Веліканова) [34, с. 35–40] та ін.

Питанням функціонування, планування та розвитку освітніх систем Греції, Італії та Іспанії присвячені праці як вітчизняних, так і зарубіжних науковців: вплив античної педагогіки; гуманістичної педагогіки Іспанії епохи Відродження та італійської гуманістичної педагогіки на розвиток системи освіти та виховання у досліджуваних країнах (Є. Попандопуло [252, с. 242–244, 287, с. 242–244]; Н. Постригач [255, с. 311–318]; З. Янішевська [465]; Ю. Сабадаш [370, с. 22–28]; педагогічна система М. Монтесорі [323; 651]; філософсько-педагогічних ідей Дж. Дьюї на розвиток сучасної педагогіки в Іспанії (В. Thoilliez) [752]; ретроспективний аналіз становлення системи освіти, педагогічної освіти та соціальної роботи в Іспанії (О. Вітер) [37, с. 33–34]; Н. Зайченко [87, с. 46–48; 88, с. 38–41]; А. Дельгадо (A. Delgado) [518, с. 159–164] та *Греції* [191, с. 193–197]; питання організації та управління системою освіти у Грецькій республіці [35, с. 94–101]; порівняльний аналіз сучасної системи освіти в Італії та Іспанії (Л. Романишина) [368, с. 173–177]; загальна характеристика розвитку вищої освіти в Іспанії (І. Зварич) [94, с. 13–19; історичні періоди розвитку вищої освіти в Іспанії (І. Зварич) [95, с. 117–126]; дослідження системи професійної освіти в Іспанії (О. Авксентьєва) [1, с. 142–158] та Греції [609; 758]; С. Савіцка-Вільгусяк (2001; 2002) [372, с. 199–207; 373, с. 89–96; 700, с. 113–117; 701, с. 100–107]; організація системи педагогічної освіти в Італії (М. Тодешіні (M. Todeschini)) [753] тощо.

Чимало праць вітчизняних дослідників присвячено організації та функціонуванню системи освіти в Іспанії. Зокрема, у полі зору наукового інтересу О. Вітер перебували проблеми історичного розвитку та забезпечення якості освіти як пріоритетного напрямку розвитку освітньої політики Королівства Іспанія [37, с. 34–38; 38, с. 107–111]. Науковець зазначає, що вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних засад

розвитку системи та якості освіти здійснили іспанські вчені *Гарсія Гарідо* (García Garrido), *Родрігез Запате́ро* (Rodríguez Zapatero), *Альварес де Моралес* (Álvarez de Morales) та ін. [38].

Водночас розкриттю проблем гуманізації освіти в Іспанії як фактора демократизації суспільства присвітила своє дослідження В. Годлевська [54]. Зокрема, автором праці з'ясовано, що нові демократичні процеси, які розпочались в Іспанії, призвели до глобальних змін в області вищої освіти. Прикметно, що вища освіта посіла першорядне значення для зміцнення демократичних та гуманістичних цінностей, традицій в іспанському суспільстві.

Зазначимо, що в дослідженні організації іспанської системи освіти І. Кобилянська [115, с. 60–65] робить висновок про сучасну систему освіти в Іспанії із диверсифікованим та безперервним навчанням, котра дає можливість кожному здобути освіту різного рівня. Вона включає дошкільну освіту, початкову, середню (яка містить обов'язкову середню освіту, бакалаврат, професійну освіту середнього ступеня), професійну освіту вищого ступеня і вищу освіту (університет), а також спеціальну освіту, до якої належить вивчення іноземних мов, навчання для дорослих та навчання для осіб із спеціальними освітніми потребами; освіта в Іспанії має всеохоплюючий характер, здатний забезпечити розвиток не лише пізнавальних, а й інтелектуальних здібностей. Дидактична методологія обов'язкової та необов'язкової освіти адаптована до характеристик кожного учня і сприяє його всебічному розвитку; загальна освіта на старшому рівні є профільною, вона виступає ефективним засобом підвищення якості освіти, розвитку школярів, задоволення їхніх освітніх потреб; навчальні заклади володіють необхідними організаційними засобами в межах своєї автономності і забезпечують відповідні зміни в навчальному процесі та індивідуальному підході до учнів із спеціальними освітніми потребами й високими інтелектуальними здібностями тощо.

У іншому своєму дослідженні [116] щодо аналізу профільного навчання у системі освіти Іспанії, автор дійшла висновку про те, що теоретичними основами організації профільного навчання в системі освіти Іспанії є концепції неперервного навчання, диференціації та гуманізму, спроби реалізації яких в Іспанії мають велике позитивне значення [116, с. 81–85].

Зазначимо, що історіографія розвитку педагогічної освіти розвинених країн ЄС та світу, в тому числі Греції, Італії, Іспанії та України, як галузь педагогічної науки, має широке дослідницьке поле: дидактичне забезпечення системи рідномовного навчання та тенденції державної політики щодо національних меншин; структурна і функціональна організація системи професійної підготовки педагогічних працівників та кваліфікованих робітників на різних історичних етапах, різноманітність типів, форм навчання педагогічних кадрів, динаміка змісту, форм і методів реалізації навчально-дослідницької діяльності вищих педагогічних закладів, розвиток теорії педагогічної освіти і освіти дорослих тощо.

Чимало досліджень щодо історико-педагогічного аналізу розвитку зарубіжної освітньої практики здійснювали і грецькі дослідники в різних аспектах, зокрема щодо: концепції розвитку неперервної освіти (А. Дімітріу, Г. Заріфіс, П. Пападуріс, Г. Філліпу); професійної педагогічної підготовки (М. Кассотакіс, Д. Кладіс, І. Мантсагурас, Х. Нова-Калтсуні, П. Папаконстадину, Г. Флуріс, Г. Горозідис); історії розвитку педагогічної освіти (С. Бузакіс, А. Казаміас, П. Персіаніс, І. Піргіотакіс, М. Сіфакіс), зокрема системи післядипломної педагогічної освіти (А. Андреу, К. Анфопулос, Х. Тзикас, Г. Труліс, А. Тсакалідіс); атестації професійної діяльності педагогічних працівників (А. Папастаматис, П. Пасіардіс, І. Фікаріс, Х. Франгос); підвищення кваліфікації педагогічного персоналу (Г. Мавроїдіс, Г. Мавройоргос, Х. Нутсос, Н. Пападакіс); перепідготовки педагогів (К. Діамандис, М. Іліу, Г. Папас); тенденції державної освітньої

політики в Греції (Н. Георгіадіс) [352; 353; 355; 522; 561, с. 1–17; 566, с. 1–11; 611, с. 72–78; 671, с. 558–571] тощо.

Проблеми історичного розвитку педагогічної освіти в Італії перебували у площині наукового інтересу Є. Неліна, який зауважує, що педагогічна освіта Італії та України має однаково багату історію, яка формувалась століттями, допоки не набула сучасних рис глобального суспільства. У різні часи на педагогічній ниві обох країн паралельно працювали В. Мономах і Ф. Аквінський, П. Могила і Т. Кампанелла, С. Русова і М. Монтессорі, М. Грушевський і Дж. Ломбардо-Радіче, К. Ушинський і С. Ф. де Домінічіс, В. Сухомлинський та А. Візальбергі [214–215].

Примітно, що європейський освітній рух у руслі західноєвропейської освітньої традиції на початку минулого сторіччя в Італії продовжила Марія Монтессорі, яка продемонструвала, що найважливіший вік для дитини – від народження до шести років. Учена втілила у практику багато з педагогічних ідей інших відомих педагогів, філософів, учених. Чужі теорії вона збагатила власними революційними ідеями, зокрема, про створення відповідного довкілля, надзвичайно важливого для сенситивного періоду раннього розвитку, коли дитина достоту рветься до самостійного навчання. Результати її спостереження виявилися також революційними: діти з вадами розумового розвитку у дошкільному віці навчилися читати, грамотно писати, робити складні математичні дії [76, с. 105]. Згодом ці положення поширилися на теорію і практику навчання дорослих, що стало могутнім поштовхом для обґрунтування концептуальних засад андрагогіки [323].

Серед італійських історіографів слід відмітити Н. Барб'єрі [483], котрий здійснив ретроспективний аналіз стану шкільної освіти й системи підготовки вчителів у хронологічний період (1859–2009 рр.). Автор дійшов висновку про те, що італійська система підготовки вчителів зростала, починаючи з самого початку (Закон Казаті) до наших днів (останні пропозиції реформи так званої Ізраїльської комісії) у якості певного додатку

до усїєї шкільної системи, без загальної структури, здатної ідентифікувати соціальні потреби та навчальні здібності. Досягнення академічного рівня всіх курсів педагогічної підготовки, на думку дослідника, дуже важливо, але недостатньо, оскільки багато нових рішень про шкільну систему, зреалізованих на початку 2000 р., без обдумування наслідків, які б вони могли мати на систему підготовки вчителів, були передані іншому міністерству. Національна система педагогічної освіти, як і раніше ґрунтується на співіснуванні так званої «одночасної моделі» – дитячого садка та вчителів початкової школи, а також так званої «послідовної моделі» – на рівні вчителів середньої школи: в той час як у першій моделі професійні навички вбудовуються в рамках всього навчального плану, у другій – необхідна сильно розвинена дисциплінарна компетентність, із подальшою одно- або дворічним навчальним планом, орієнтованим на учіння. Наявність системи підготовки вчителів, внутрішньої по відношенню до академії, допускає зростання великої маси досліджень про основні об'єкти галузей навчання і викладання: психологічні основи навчання і викладання, переконання вчителів на початку їхньої кар'єри, модульну організацію навчального плану, вплив ІКТ в системі підготовки вчителів, дидактичну комунікацію та освітні взаємовідносини, оцінку та поліпшення якості підготовки [483].

Італійські науковці С. Поленгі і П. Тріані (S. Polenghi & P. Triani) [676, с. 14–22; 675, с. 147–166] здійснили ретроспективний огляд 250-річної історії підготовки вчителів і педагогічної професії, починаючи з появи нормальних шкіл – до початку ХХІ ст. В останні роки перегляд ранньої підготовки вчителів, після серії послідовних законів і постанов, які намагалися побудувати нову систему початкової підготовки вчителів в Італії, був зосереджений на трьох основних аспектах. Перший аспект – посилення підготовки всіх вчителів на університетському рівні, в тому числі тих, хто працює у закладах ранньої дошкільної освіти (3–6 років). Другий аспект стосується однорідного профілю, на основі університетських курсів

для вчителів, що характеризується загальним ядром навичок і за його межами – різними типами і класами школи, в якій учитель буде працювати. Третій – структурує курси з потужною інтеграцією теоретичного та практичного аспектів, завдяки тісному взаємозв'язку між навчанням, семінарами, підготовкою та чітким партнерством між університетами і школами [676, с. 19–20].

Потреба в університетській освіті сьогодні є очевидною, хоча досі немає згоди щодо гідності підготовки, що відповідає рівній тривалості освітніх шляхів. Заснування унікального кваліфікаційного курсу для вчителів дошкільних закладів та початкових класів, з одного боку, відповідає потребі єдності, з іншого боку, існує ризик втрати уваги до освітньої специфіки дошкільного закладу. Визначення загальної групи навичок, характерних для професії вчителя, є темою, ретельно вивченою в Італії. Однак із остаточним указом від 2010 р. цей аспект втратив центральну роль, яку він мав у попередні роки, ризикуючи повернутися до культури відокремлення між магістрами *maestri* та професорами *professori*. Тема взаємозв'язку «теорія – практика», на важливості якої наголошується в останні роки [516], є наріжним каменем системи ранньої підготовки [676, с. 19–20].

Однак, як зазначається Фундацією Джованні Аньеллі (Giovanni Agnelli Foundation, 2010) [558], фактична інтеграція між теоретичними і практичними компонентами як і раніше переживає багато труднощів і ризик того, що вони зберігають дві окремих галузі, як і раніше присутній, особливо у підготовці вчителів середньої школи, де тільки донедавна був закріплений зв'язок між теорією і практикою. Тому університетська підготовка вчителів Італії триває, з'являється все більше і більше проблем, які необхідно терміново вирішувати. Серед них варто наголосити на необхідності значного відновлення університетських методів навчання, а також важливості осмислення нової системи підвищення кваліфікації, здатної підтримувати професійний розвиток вчителів у більш складному

освітньому контексті. Уся система підготовки вчителів, початкова і післядипломна, стикається з проблемою підтримки професіоналізму, який переживає радикальні перетворення в італійському контексті.

Вчителям (*Maestri*) та викладачам (*Professori*), в основному жінкам, доводиться мати справу тепер зі зменшенням соціального престижу, пов'язаного з освітньою діяльністю, з іншими відносинами між школами і сім'ями, більше на рівних умовах, але більш суперечливими. Насправді, відбувається зростання освітніх функцій, покладених на систему шкільної освіти, зі збільшенням попиту на персоналізацію викладання, що бере до уваги відмінності окремих осіб, зі зміною контекстів і освітніх мов, а також пов'язану з новими прикладними технологіями. Сім'ї потребують від вчителів більше, але менше їм довіряють. Учні, натомість, відчують менше конфліктних ситуацій і мають більш позитивні взаємовідносини зі своїми вчителями. Тому дисциплінарні навички повинні бути все більш і більш інтегрованими (а не заміненіми) з реляційними і комунікативними компетентностями. У той же час учитель навчає будувати взаємовідносини між учнями та дорослими, щоб визначити її / його сили не на основі передбачуваного соціального престижу, але на основі професійних компетентностей [676, с. 20–21].

Іспанський учений К. Марсело (*Carlos Marcelo*) [643] здійснив ретроспективний огляд загальних особливостей впливу іспанської освітньої реформи (Закони 1979 і 1990 рр.) і наголошує на посиленні шкільної автономії, співпраці та професіоналізації вчителів в Іспанії. Зокрема, цілі і структура реформи освіти спрямовані на особистісну освіту, участь батьків, рівність між чоловіками і жінками, розвиток критичного та креативного потенціалу, заохочення демократичних звичок, шкільної автономії та професійного розвитку вчителів. Розвиток діючого навчального плану описується як когерентний з традицією централізації навчальних рішень. Також автор зазначає про появу нової вимоги щодо співпраці вчителів з метою уточнення й доповнення навчального плану за допомогою

навчального проєкту. Ця вимога є новою і стимулюючою потребою для вчителів, які традиційно працювали в ізоляції. Обговорення реформи шкільного керівництва наголошує на виборах директорів місцевими шкільними радами і наслідках цієї зміни [643, с. 1].

Іспанські дослідники Кармен Кампос Апарісіо та Альмудена Бусієга Аревало (*Carmen Campos Aparicio & Almudena Buciega Arévalo*) наголошують на тому, що освітні системи – це відображення соціального, культурного, історичного та політичного контексту, в якому вони розвивалися. Це припущення, яке може стосуватися будь-якого контексту, набуває особливої актуальності у випадку Іспанії, де освітні реформи відбувалися одна за одною, збігаючись із змінами в політичних партіях, які перебували в уряді. Фактично, починаючи з 1990 р., демократичні уряди затвердили чотири загальноосвітні закони.

Проаналізуємо організацію іспанської системи дошкільної (дитячої), початкової та середньої підготовки вчителів. У зв'язку з цим маємо усвідомити складність подання загальної структури, побудованої з мозаїки різних реалій, що характеризується помітно зростаючим поєднанням державних і приватних університетів, здатних визначати власні навчальні програми, та територіальним адміністративним розподілом, які мають важливий ступінь автономії, а також різноманітністю у культурному та соціально-економічному плані, що також безповоротно впливає на те, якими є та мають бути вчителі. Тому потрібно звернутися до історії, щоб зрозуміти, чому навчання вчителів було створено таким, яким воно є зараз, або навіть щоб зрозуміти питання, пов'язані із соціальним престижем вчителів; еволюцією дошкільного та початкового навчання вчителів [474].

Закон Моряно 1857 р. поєднав і сформулював на національному рівні усі існуючі законодавчі норми, що регулювали підготовку вчителів. У той час в Мадриді також була створена нормальна школа, яка протягом чотирьох років здійснювала підготовку вчителів, які згодом працюватимуть у відповідних нормальних школах, розташованих у провінціях (NUT3). Було

здійснено розмежування між початковою та вищою нормальною школами. Перша була адресована вчителям початкових класів (*elementary primary teachers*), а остання – вищим вчителям початкових класів (*superior primary teachers*), пропонуючи навчання тривалістю відповідно два та три роки. Цей Закон також регулював освіту жінок-вчителів із меншими вимогами, ніж вимоги до вчителів-чоловіків [474, с. 24–25].

У хронологічний період (1874–1931 рр.) відбулися різні події, які сприяли визначенню того, якою має бути підготовка вчителів, зокрема створення різних установ для підтримки педагогічного розвитку; уведення ідей «Нової школи» (*Escuela Nueva*). У 1909 р. професори нормальних шкіл проходили підготовку у Вищій школі з підготовки вчителів, і це стало прецедентом університетського навчання для вчителів. Усі ці зміни сприяли побудові певної форми розуміння дитячої освіти та початкового навчання вчителів. Однак багато з цих планів відновлення освіти та інновацій були зірвані військовим повстанням, громадянською війною та періодом диктатури. У 1939 р. Нормальні школи втратили статус Вищих центрів підготовки вчителів, і в багатьох сенсах освіта та підготовка вчителів регресували до рівня минулого століття. Лише у 1971 р. підготовка вчителів знову стала університетським навчальним курсом, в рамках якого Закон LGE «Про загальну освіту» (1970) [627, с. 12525–12546] встановив обов'язкову та безкоштовну освіту для дітей віком від шести до тринадцяти років.

Починаючи із 90-тих рр., згідно із Законом LOGSE «Про загальну організацію освітньої системи» (1990) [628], багато нормальних шкіл, які згодом назвали Університетськими школами для загальноосвітньої підготовки вчителів, перетворилися на Факультети освіти, де пропонувалось навчання вчителів для початкової, середньої та вищої шкіл: трирічні дипломи для підготовки вчителів початкової школи та дитячої освіти; п'ятирічні ступені бакалавра з педагогіки чи соціальної освіти; і докторське навчання для тих, хто має ступінь бакалавра. Відповідно до

вимог ЄПВО, тенденція полягала у тому, щоб скасувати трирічні дипломні програми та рухатися у напрямі створення чотирирічних курсів, забезпечуючих рівні підготовки вчителів, які мають ті ж академічні перспективи, що і традиційне п'ятирічне навчання для отримання ступеня бакалавра. Поточна загальна картина навчання для університетської підготовки вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкового навчання досить різноманітна, оскільки кожен університет прийняв власну модель інтеграції чи організації підготовки вчителів.

Наприклад, в університетах Барселони чи Валенсії, де функціонують курси для педагогів дитинства та вчителів початкових класів, а також післядипломний ступінь магістра для вчителів середньої освіти, обов'язкові для тих, хто отримав будь-яку спеціалізацію на відповідних факультетах та бажає стати вчителем середньої освіти. Ці факультети є незалежними від Факультету філософії та Педагогічних наук у випадку Валенсії та від Факультету педагогіки – у випадку Барселони. Водночас, у Мадридському університеті Комплутенсе є єдиний факультет та Центр підготовки вчителів, які надають курси підготовки вчителів, а також педагогіки, музикознавства та соціальної освіти. Ця модель також застосована для університетів Севільї та Сантьяго де Компостела. Що стосується вчителів середньої освіти, Закон 1970 р. встановив правову основу для створення *Курсу педагогічної адаптації* (САР), який є обов'язковим для майбутніх вчителів середньої школи після завершення їх академічного навчання. Із 2009 р. цей курс був замінений курсом Магістра для вчителів середньої освіти, який забезпечує більш всебічне та повноцінне навчання для вчителів, які працюватимуть у класних контекстах, які за останні роки зросли в складності не лише з точки зору учнів, але й в організаційному та структурному плані. Вчителі середньої освіти можуть одночасно викладати в центрах, які пропонують як середню обов'язкову освіту (для учнів 12–16 років), так і середню освіту (*bachillerato*) до вступу до університету (дворічне навчання), і це вимагає

значної гнучкості та спроможності адаптуватися [603, с. 79–103], оскільки йдеться про різні навчальні програми та профілі студентів [474, с. 25–26].

У 1983 р. *Закон про реформування університету* забезпечив поступове передання компетенції від центрального Міністерства освіти і науки до різних автономних громад. Цей процес тривав одинадцять років і завершився в 1996 р. з передачею обов'язків на Балеарські острови (див. табл. Є.1 (Додаток Є)).

Незважаючи на певну неоднорідність, спричинену цією адміністративною автономією, іспанські університети мають дуже схожі моделі, особливо з точки зору організації. У дилемі між представницькою демократією та організаційною ефективністю система управління в іспанських університетах позиціонується до першої, а саме *представницької демократії*, де інституційна влада зосереджена в руках академічної громади. За словами дослідників, ця форма управління визначається як «професійна бюрократія» Мінцберга (Mintzberg), хоча вона включає структуру стратуму. Дуальна структура, яка характеризує іспанські університети, включає дві ієрархії з відокремленими органами, одну академічну (факультети та відділення) та другу адміністративну (управління та послуги) [474, с. 26–27].

Серед українських дослідників питанням історичної періодизації розвитку педагогічних явищ та процесів в Іспанії присвятила свою працю О. Вітер [37, с. 34–38], яка дослідила історичні основи становлення та розвитку системи освіти в Іспанії на рубежі XIV ст. до н.е. – XIII ст. н.е. Зокрема, автором проаналізовано еволюційний шлях розвитку змісту середньої та вищої освіти, заснування перших шкіл та університетів, окреслено комплекс чинників та умов, які вплинули на визначення системи освіти в цей період.

Особливості розвитку шкільної освіти в Іспанії [463, с. 138–146] та напрями реалізації Болонського процесу у вищій школі Іспанії [462, с. 56–59] стали предметом досліджень вітчизняного науковця М. Юрченко.

Зокрема, на підставі аналізу нормативно-законодавчої бази та педагогічної літератури нами виявлені головні історичні етапи розвитку шкільної освіти в Іспанії, які збігаються з такими найважливішими соціально-політичними подіями в цій країні наприкінці XIX – початку XXI століття: Перша Карлістська війна, правління лібералів, Буржуазна революція, диктатура де Прімо де Рівера, Друга Республіка, диктатура генерала Франко, смерть диктатора Франко і правління соціалістів, перемога на виборах Народної партії, перемога соціалістичної партії (PSOE). Сучасні тенденції модернізації іспанської шкільної освіти визначаються як політикою держави, зокрема прийняттям низки освітніх законів – Закону Мояно (1857), Основного закону про освіту (1970), Основного закону про управління системою освіти (1990), Закону про освіту (2006), так і національними загальноєвропейськими традиціями в освітньому просторі: утвердженням принципів демократії і гуманізації освіти, вдосконаленням змісту навчальних планів і програм, забезпеченням наступності і неперервності шкільної освіти, вдосконаленням контролю її якості, підвищенням престижності педагогічної праці [463, с. 144–145].

Проблемі становлення і розвитку системи підготовки вчителів в Іспанії у другій половині XX – початку XXI ст. присвячено дослідження Г. Кузьменко [161]. Зокрема, автором встановлено, що еволюція підготовки вчителів в Іспанії за останні 50 років багато в чому уподібнюється до більшості європейських країн. У випадку вчителів початкових класів, реформи навчальної моделі слідує паралельній еволюції разом з іншими європейськими освітніми системами, навіть передбачаючи ті зміни, що сталися у 70-ті і 80-ті роки, стосовно долучення підготовки вчителів до університетської освіти. У наступні десятиліття модель навчання для цих вчителів продовжує реагувати на тенденції багатьох країн-сусідів Іспанії, особливо стосовно підвищення якості освіти. Така синхронність спостерігається і відносно сучасної реформи, що стосується тривалості

навчання та організації системи навчання на основі професійних компетентностей [161, с. 70–76].

У площині наукового інтересу Т. Кристопчук перебувала професійна підготовка учителя в системі педагогічної освіти Іспанії [154]. Зокрема, автор наголошує на тому, що підготовка вчителів в Іспанії адаптована до конкретних політичних, соціальних, економічних, історичних умов в країні та існуючій системі освіти і що вона, як і в Ірландії та Греції, здійснюється у вищих школах [154, с. 62–64].

Ретроспективний аналіз професійної підготовки іспанських соціальних педагогів виконала Н. Зайченко [87]. Так, науковцем з'ясовано, що із 1960-х рр. в Іспанії за прикладом французьких установ і з використанням їх досвіду створювалися центри професійної підготовки спеціальних (соціальних) педагогів та соціокультурних аніматорів, професійні асоціації соціальних педагогів. Саме їх діяльність у 1970 – 80-х рр. стала платформою для розбудови освітнього процесу за напрямом соціального виховання та соціальної педагогіки в умовах університетської освіти в Іспанії у подальшому [87, с. 48].

У дослідженні [88] Н. Зайченко з'ясувала, що більшу частину ХХ ст. Іспанія залишалася на периферії світового та європейського поступу, помітно відстаючи від провідних країн (США, ФРН, Франція, Велика Британія та ін.). Громадянська війна 1936–1939 рр., військова диктатура Ф. Франко (1939–1975 рр.) зумовили фактичну ізоляцію країни, лише з середини 1970-х рр. здійснюється пошквалена демократизація суспільно-політичних процесів, становлення соціальної держави в Іспанії. В умовах інтеграції Іспанії до загальноєвропейського освітнього простору відбувався генезис та модернізація професійної підготовки соціальних педагогів. На сучасному етапі розвитку країни професійна підготовка соціальних педагогів здійснюється в умовах університетської освіти, хоча вона здебільшого й обмежена першим циклом навчання, але в окремих

університетах Іспанії організована і післядипломна освіта – магістерська підготовка, яка передбачає насамперед формування дослідницьких умінь студентів, розкриття творчого потенціалу особистості [88, с. 41].

У своєму дослідженні Р. Павлюк також торкається питання підготовки сучасного фахівця соціальної сфери на дослідницькій основі в Італії, вважаючи, що саме така система підготовки є досить ефективною через практико-орієнтовану майбутню професійну діяльність такого спеціаліста у зв'язку із необхідністю перебудови сучасного суспільства України та розумінням розбудови інклюзивного освітнього простору. Зокрема, у своїй праці автор презентує досвід підготовки фахівців соціальної сфери на дослідницькій основі в Болонському університеті. На основі вивчення специфіки формування навчальних планів майбутніх фахівців соціальної сфери в Болонському університеті та конкретного аналізу наявності дослідницького компонента як наскрізної парадигми навчання дослідником визначено, що окрім засвоєння програмового матеріалу та формування ключових компетенцій майбутнього фахівця соціальної сфери, значний акцент ставиться на розвиток його дослідницьких умінь і розуміння міжпредметних зв'язків дисциплін, що вивчаються [234, с. 30].

Чималий інтерес у контексті нашого дослідження привертає педагогічний досвід Італійської республіки з проблеми розбудови різних ланок системи освіти. Так, О. Поддубей здійснила обґрунтування історичних етапів розвитку університетської освіти в Італії [246]; проаналізувала проблему професійної орієнтації молоді і дорослих в структурі неперервної освіти Італії [247] і з'ясувала, що організаційна структура системи професійної орієнтації Італії є досить розвиненою і має багато форм... охоплює усі вікові групи свідомого населення.

У працях Є. Неліна [212, с. 77–84; 211, с. 113–123] також розкриваються проблеми розвитку вищої педагогічної освіти в Італії в різні хронологічні періоди. Зокрема, автором з'ясовано особливості становлення системи вищої освіти Італії шляхом реформування нормативно-правової

бази. Розглянута еволюція становлення національної системи освіти Італії на базі освітніх систем Англії, Німеччини та Франції. У дослідженні [213, с. 117–124] Є. Неліним досліджено особливості підготовки вчителів початкової та середньої школи Італії в ХХІ столітті, проаналізовано роль політичних сил в реалізації освітніх реформ до підписання Болонської декларації та результат прийнятих реформ щодо створення єдиної системи підготовки вчительських кадрів.

Особливо значний інтерес у руслі нашого дослідження викликає робота Х. Кричковської [156, с. 217–224] щодо особливостей базової університетської підготовки вчителя в Італії наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. Дослідниця виявила, що реформи, котрі розпочалися у базовій підготовці італійського вчителя наприкінці 90-тих рр., витримали чималу критику великої частини академічної спільноти, пережили політичні перипетії. Їхнім результатом став розвиток позитивного досвіду співпраці систем «університет» – «школа». Він викликав інтерес науковців та зацікавлення педагогічної спільноти Італії, про що свідчать десятки і десятки конгресів, семінарів, сотні статей та публікацій для обміну досвідом та створення нових стратегій розвитку.

Важливими для реалізації завдань нашого дисертаційного дослідження є історіографічні розвідки вітчизняних науковців з питань генези педагогічної освіти. Зокрема, І. Соколова [393] здійснила аналіз генези пострадянської вищої педагогічної школи та сучасної педагогічної практики в Україні та зарубіжних країнах й на основі цього обґрунтувала історичні етапи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями, представила модель вчителя-філолога подвійної кваліфікації; визначила організаційно-методичні умови щодо її впровадження та принципи й функції управління якістю на філологічних факультетах ЗВО III – IV рівнів акредитації.

Однією з характерних особливостей професійної підготовки магістрів філології в Італії автори [392, с. 138] вважають уніфікацію другого циклу

навчання у ЗВО із виділенням двох головних програм підготовки фахівців – *Corso di laurea magistrale (o specialistica)* та *Corso magistrale universitario di primo livello*. Зокрема, розглянутий ними цикл навчання *Corso di laurea magistrale (o specialistica)* передбачає підготовку магістрів філологічного спрямування та сформування у них необхідних професійних компетенцій для здійснення подальшої науково-дослідної діяльності, що забезпечується включенням до освітньо-професійних програм загально професійного та спеціального циклу дисциплін. Останній цикл (*Corso magistrale universitario di primo livello*) передбачає розподіл на профілі підготовки та спеціалізації (другий рік навчання), згідно з якими організовується практика та науково-дослідна робота.

У колективній монографії [204] вперше у вітчизняній педагогіці цілісно висвітлено проблеми модернізації педагогічної освіти в країнах ЄС як складової формування європейського простору вищої освіти і науки на початку XXI століття. Авторами з'ясовано, що розвиток професійної підготовки вчителів у країнах ЄС, у тому числі Грецькій республіці, зумовлений як специфічними внутрішніми політичними, економічними й національними традиціями, так і різноманітними зовнішніми тенденціями глобалізації, інтернаціоналізації, інтеграції. Також у праці обґрунтовано провідні тенденції модернізації європейської педагогічної освіти з точки зору оптимізації її структури, трансформації змісту, запровадження гнучких шляхів її здобуття.

У колективній монографії [123] представлено результати цілісного наукового аналізу теоретичних основ та особливостей практико-орієнтованих підходів до імплементації компетентнісного підходу у підготовку і подальший розвиток педагогів для навчальних закладів різних рівнів освіти у зарубіжних країнах. Зокрема, авторами спільно виявлено й проаналізовано ключові тенденції запровадження компетентнісного підходу до педагогічної освіти у зарубіжних країнах; розроблено концепції щодо формування професійних стандартів педагогічної освіти на основі

компетентностей, а також обґрунтовано концептуальну модель розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів Греції, Італії та Іспанії в умовах ЗВО; представлено методики формування професійних стандартів на основі компетентнісного підходу, що передбачає розробку модульних програм, заснованих на діяльнісно-орієнтованих технологіях, а також оцінювання професійної компетентності за модульними програмами. Обґрунтовано перспективні напрями удосконалення вітчизняної системи неперервної педагогічної освіти у зв'язку із запровадженням компетентнісно-кваліфікаційних вимірів до побудови змісту освіти в умовах входження України до європейського освітнього й наукового простору.

Виокремлення загальних для країн ЄС тенденцій розвитку педагогічної освіти здійснила Т. Кристопчук у своїй монографії «Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу» [150], зацентрувавши на необхідності гармонізації моделей європейської педагогічної освіти та важливості для України врахування європейського досвіду тощо.

На велику увагу заслуговують дослідження вітчизняних та зарубіжних учених з проблем педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії. Зокрема, у монографії О. Проценко вперше проведено обґрунтування етапів реформування педагогічної освіти та періодів розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Греції; визначено тенденції розвитку сучасної системи післядипломної педагогічної освіти Греції; проаналізовано структуру системи післядипломної педагогічної освіти в Греції; виявлено спільні та відмінні тенденції у розвитку національних систем післядипломної педагогічної освіти Греції та України [352–355].

Автором також встановлено, що система післядипломної педагогічної освіти в Греції розвивалася під впливом низки соціально-економічних та політичних факторів: конфлікти між політичними партіями Греції, вихід з економічної кризи, вступ Греції до ЄС, підписання Болонської угоди, процеси євроінтеграції, глобалізації та формування інформаційного суспільства. Обґрунтовано тенденції розвитку післядипломної педагогічної

освіти в Греції в умовах європейської інтеграції: підтримка концепції неперервної освіти; послідовність базової та післядипломної педагогічної освіти; проектування єдиної системи накопичення навчальних одиниць під час підготовки та підвищення кваліфікації вчителів; удосконалення знань та вмінь педагогів без відриву від професійної діяльності; розширення мобільності вчителів; адаптація та підтримка новопризначених вчителів.

Дослідницею визначено та обґрунтовано чотири періоди розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Греції. Для періоду *становлення* (1881–1921 рр.) характерним було заснування перших державних навчальних закладів з метою проведення підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів всіх ланок освіти. У період *структуризації* (1922–1963 рр.) формувалися складові системи післядипломної педагогічної освіти в Греції, до яких належать різні форми підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників. Період *демократизації* (1964–1981 рр.) характеризувався новими підходами до організації післядипломної педагогічної освіти в умовах відновлення демократичної держави. Період *модернізації* (1982 р. і до сьогодні) визначався суттєвими змінами у системі післядипломної педагогічної освіти Греції, що зумовлювалося науково-технічним прогресом та використанням досвіду країн-членів ЄС [352, с. 119].

Необхідність історико-педагогічного аналізу філософсько-педагогічної літератури, монографій, дисертаційних досліджень періодичних видань та законодавчих освітніх документів з проблеми розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття зумовлена її актуальністю, соціальною затребуваністю та недостатнім цілісним та системним дослідженням у наукових дослідженнях зазначеного спрямування. Незважаючи на те, що структура освітніх систем країн Південної Європи досить різноманітна, основною метою освітньої політики є забезпечення усіх громадян рівними

можливостями у здобутті освіти незалежно від соціального та фінансового становища, віку, місця проживання, віросповідання, раси, статі тощо.

Серед дисертаційних досліджень, в яких відображено окремі аспекти розвитку дошкільної освітньої галузі у країнах ЄС і, зокрема, в Італії, можна виокремити працю Г. Поберезької, котра акцентує увагу на тому, що в *Італії*, як і у Великобританії, Франції та Німеччині після народження діти певний час перебувають у родинах, але пізніше обов'язково вступають до так званої «формальної» (офіційної, визнаної компетентними органами і всією громадськістю) системи виховання і навчання. При цьому в Італії, у порівнянні з цими країнами, менш тривала та інтенсивна дошкільна підготовка, оскільки частина батьків віддає перевагу родинному вихованню, тим більше, що в країні у неповних сім'ях батько чи мати завжди проводять з власною дитиною принаймні кілька годин щотижня [245, с. 67–68].

Проблемам структурної розбудови освітніх систем в країнах ЄС і, зокрема Греції, Італії та Іспанії, присвячені також дослідження А. Божнюк [20]; П. Казакова [107]; Л. Кокоріної [119, с. 210–213]; О. Матвієнко [191, с. 193–197]; О. Медведєвої [196, с. 127–132]; С. Сисоєвої та Т. Кристопчук [386]; Н. Постригач [283, с. 175–178; 334, с. 16–22; 287, с. 72–74; 330, с. 126–132] тощо. Зокрема, П. Казаков зазначає, що система просвіти в Греції централізована – діяльність освітніх закладів курує Міністерство просвіти та релігії. До його складу входять департаменти початкової, середньої та вищої школи; з освіти греків, які проживають за кордоном; з питань національних меншин; міжнародних зв'язків тощо. Фінансування освіти є обов'язком держави на усіх рівнях, запропонованих суспільством і є безоплатним. Крім того, в Греції прийнята загальноєвропейська система вищої освіти, яка складається із двох етапів: бакалаврат та магістратура. Набір залежить від строгих письмових іспитів, яка проводяться кожного літа на національному рівні. Система єдиного іспиту виявилася ефективним інструментом боротьби з корупцією [107, с. 102–103].

Водночас, О. Матвієнко [191, с. 197] з'ясувала, що закладені базовим Законом № 1566 (1985) [512], іншими законами з питань освіти та президентськими декретами фундаментальні принципи ідеології реорганізації початкової та середньої освіти Грецької республіки зорієнтовані на поглиблення зв'язків школи і суспільства, на модернізацію навчальних програм, на вдосконалення методики навчання, на забезпечення динамічності та гнучкості організації педагогічного процесу, на певну децентралізацію управління освітніми закладами, що в цілому відповідає високим освітнім стандартам країн-членів ЄС.

О. Березовський наголошує на тому, що найважливіші питання щодо організації та управління в галузі освіти та науки вирішуються Міністерством освіти, безперервної освіти і релігії Греції, Генеральним секретаріатом з досліджень і технологій, спеціальним парламентським Комітетом з науки і технологій. Зокрема, політику міністерства спрямовано на реформування вищої освіти і вдосконалення організації науково-дослідної діяльності [16, с. 86–87].

У зв'язку з цим А. Божнюк пропонує наступні шляхи вирішення назрілих проблем у системі освіти Греції: оновлення та реформування системи освіти, щоб підвищити її ефективність та якість надання освітніх послуг; необхідність в модернізації принципів навчання, наближені до загальноєвропейської моделі системи освіти; створення принципово нових факультетів, університетів, інститутів та розширення кількості спеціальностей, а також узаконення приватних ЗВО, які реагували на зміни потреб ринку та науково-технічний прогрес, створюючи конкуренцію державним ЗВО [20].

Питаннями реалізації освітньої політики в Греції займалися такі вчені, як Н. Георгіадес, А. Гіамурідіс, Д. Зачос, Н. Патініотіс, Кр. Сиріопулу-Деллі. В полі зору їхньої уваги, насамперед, опинялися питання, пов'язані з соціальними-економічними аспектами формування освітньої політики Греції на сучасному етапі [24, с. 85].

Важливим аспектам розвитку педагогічної освіти у сфері сімейного виховання в Іспанії присвячені праці В. Домніч [74] та З. Янішевської [465]. Зокрема, З. Янішевська у своїй кандидатській дисертації досліджувала вплив теоретичних ідей іспанської педагогіки на педагогічні засади та практику сімейного виховання в Іспанії. Змістом концепції сімейної педагогіки в Іспанії є створення системи виховання, що забезпечує всебічний і гармонійний розвиток особистості дитини, збереження й зміцнення її фізичного, морального, психічного здоров'я. Головними функціями іспанської сім'ї на сучасному етапі є підготовка дитини до самостійного дорослого життя в умовах суспільства, що постійно змінюється, сприяння формуванню її фізичної, інтелектуальної, духовної зрілості, а також прищеплення їй загальнолюдських та національних цінностей і норм поведінки в суспільстві. Програма виховання цінностей, розроблена іспанськими вченими-педагогами, враховує вікові особливості розвитку дитини і передбачає поступовий перехід від прищеплення добрих звичок (у дітей дошкільного віку) до виховання чеснот (у молодших школярів) і, нарешті, формування переконань і світогляду (у підлітків) [465, с. 15–17].

Дослідження розвитку систем середньої освіти в країнах ЄС і, зокрема Греції, Італії та Іспанії було здійснено у докторській дисертації О. Матвієнко [192]. Зокрема, дослідницею було виявлено й охарактеризовано структури обов'язкової освіти Греції, Італії та Іспанії на різних етапах європейської інтеграції; систематизовано й обґрунтовано провідні тенденції, які характеризують структурні трансформації обов'язкової освіти в країнах ЄС і, зокрема, Греції, Італії та Іспанії, відповідно до наступних характерологічних параметрів: стратифікація моделей закладів обов'язкової освіти чи типів їх структури; атестація завершального етапу обов'язкової освіти, а саме: відміна системи випускних іспитів по закінченню навчання в початковій школі більшості країн, де вони залишалися тривалий час у значно менш селективному

вигляді – як іспити для вступу до середньої школи після шести років навчання за базовим навчальним планом у початковій школі; скасування випускних іспитів по закінченню обов'язкової середньої освіти; функціонування сертифіката єдиного зразка як нормативного документа про завершення обов'язкового середнього навчання реформування (Королівство *Іспанія*) правових норм існуючих систем екзаменування, оцінювання та атестації при завершенні обов'язкової освіти у напрямі недопущення будь-якої дискримінації учнів, що б могло у подальшому негативно позначитися на їх майбутньому загальноосвітньому й професійному становленні й самоствердженні як рівноправних членів демократичного суспільства. Як слушно зауважує дослідниця, для країн ЄС і, зокрема, Греції, Італії та Іспанії, характерна така модель шкільної освіти, в якій організація системи масової середньої школи поєднує початкову школу і два цикли середньої [192; 194].

Проблеми реформування обов'язкової освіти у країнах Європи і, зокрема, Іспанії та Італії досліджено у дослідженнях І. Малицької, котра зауважує, що між структурами систем освіти європейських країн існують значні відмінності, спричинені різними культурами, традиціями та історіями розвитку країн. Загальною тенденцією початкового та першого рівня середньої освіти є досягнення балансу між загальною, базовою освітою та різноманітністю навчання. Особливо цінною для нашого дослідження є структурна характеристика обов'язкового навчання в Іспанії та Італії і виокремлення їх відмінностей. Зокрема, в *Іспанії* до 1990 р. структура обов'язкової освіти функціонувала без будь-якого розподілу між початковою і середньою ланкою, подібно до Португалії. В *Італії* обов'язкова освіта розподілена на два окремі ступені – початковий та середній, де діти до 11 років отримують початкову освіту і переходять до середньої школи у віці 11 років [190, с. 74].

У зв'язку з цим Г. Поберецька слушно зауважує, що в Італії розпочався процес переходу до загальної вищої освіти, у зв'язку з чим ця країна

намагається максимально підвищити якість роботи ліцеїв та інтенсифікувати навчання в них. Таким чином, порівнявши системи середньої освіти у Великобританії, *Італії*, Німеччині та Франції, дослідниця робить висновок про те, що в усіх країнах навчання триває не менше 12 років і його результатом є належна підготовка до вступу у вищі заклади освіти. Зрештою, кожна країна обрала власний варіант загальної і професійної освіти, а тому й деталі згаданої підготовки істотно різняться, як і типи атестатів та інших заключних освітніх кваліфікацій (документів – атестатів, сертифікатів, дипломів) [245, с. 72–76].

Історіографічний аналіз літературних джерел засвідчив, що проблеми професійної освіти й навчання Греції Італії та Іспанії сьогодні перебувають у центрі уваги держав-членів ЄС, у тому числі й українських науковців (Л. Ляшенко, 2003) [189]; О. Авксентьева [1, с. 142–158]; Н. Постригач [302, с. 33–364; 305, с. 38–40; 329, с. 195–198]. Зокрема, О. Авксентьева [1] здійснила ретроспективний аналіз реформування системи професійної освіти в Іспанії (70–90-ті рр. ХХ ст.). Автором доведено, що реформування освітньої системи в 70–90-тих рр. здійснювалось в рамках Основного Закону про освіту (ОЗО), який проголосив основною метою повне захоплення освітою усього населення країни. Освіта за ОЗО диференціювалася на загальну, що складалась з: початкової (дитячий садок); базової (8 класів школи); середньої (бакалаврата – 3 роки); професійної освіти першого ступеня (ПО 1) та професійної освіти другого ступеня (ПО 2 – 5 років); курсу орієнтації на університетську освіту; університетської освіти та спеціалізованої освіти, що включала мистецьку та філологічну [1, с. 143].

Дослідником Л. Ляшенко побіжно проаналізовано досвід *Італії* та *Іспанії* в галузі професійної освіти й підготовки, окрім Австрії, Нідерландів та Фінляндії, що дало автору змогу зробити висновок про те, що при визначенні переваг та недоліків системи професійної освіти моделі

професійної підготовки в цих країнах відрізняються одна від одної [189, с. 139–140].

А. Глузман у своїй монографії [52] проаналізував організацію, особливості та тенденції розвитку університетської освіти в розвинених країнах в 70–90-тих рр. ХХ ст., на основі чого зробив висновок про те, що університетська педагогічна освіта представляє собою явище в освітній сфері, котре потребує тривалого вивчення. Аналіз її змісту, структури, функцій, які в різні періоди історії трансформувались й приймали відповідні форми, потрібен для більш глибокого розуміння соціальної природи як фундаментальної, загальнонаукової, так і професійної освіти та плідного пошуку шляхів удосконалення університетської педагогічної освіти [52, с. 277].

Дослідником також було з'ясовано, що реформи освіти 80–90-тих рр. ХХ ст. внесли серйозні зміни в організацію підготовки педагогічних кадрів у всіх розвинених країнах світу. Зокрема, в ці роки почало реалізовуватися намагання країн Європейської Співдружності у створенні єдиного освітнього простору, створюються національні програми, в яких велика увага відводиться підготовці педагогічних працівників: визначаються стандарти навчання студентів у ЗВО, розробляються критерії підготовки висококваліфікованих спеціалістів, апробуються моделі багаторівневих та варіантних систем неперервної педагогічної освіти, відбулися зміни у співвідношенні між університетами й спеціалізованими ЗВО. Провідним типом освітнього закладу у розвинених країнах, котрий здійснює підготовку викладачів різних спеціальностей, спеціалізацій і профілів, виступає сьогодні університет або ЗВО університетського типу.

Реформи вищої педагогічної освіти у розвинених країнах і, зокрема Греції, Італії та Іспанії, торкнулись усіх основних сфер університетської педагогічної освіти: її масштабів, функцій, формування студентських контингентів, змісту навчальної підготовки фахівців, форм і методів навчання, організації навчально-виховного процесу, проведення наукових

досліджень, підвищення кваліфікації випускників. Зокрема, у ході реформування вищої школи у зарубіжних країнах особливо яскраво виявилась *тенденція до створення варіативних багаторівневих систем неперервної педагогічної освіти*. Це було зумовлено потребами дошкільної, початкової, неповної і повної середньої освіти у викладачах різних спеціальностей, спеціалізацій та профілів. У той же час об'єктивна необхідність в інтеграції знань виділила університет в якості основного типу навчального закладу, забезпечуючи міждисциплінарну багаторівневу підготовку спеціалістів [52, с. 100–103].

Зазначимо, що у 90-тих рр. ХХ ст. відбулися суттєві *зміни у змісті та структурі університетської педагогічної освіти*. Кардинально змінилось співвідношення освітнього, спеціально-предметного та професійного (психолого-педагогічного й методичного) компонентів підготовки спеціаліста. Почала виявлятися *тенденція до встановлення оптимально науково обґрунтованого балансу між дисциплінами різних циклів, теоретичним і практичним блоками*. У системах університетської педагогічної освіти більша увага почала приділятися педагогічній спеціалізації студентів. Вона почала здійснюватися у багатьох зарубіжних університетах практично з перших курсів. Провідною ідеєю була думка про те, що університети повинні готувати таких спеціалістів, котрі змогли б приступити до виконання своїх поліфункціональних обов'язків одразу після завершення навчання.

Намагання *наблизити зміст навчальних програм до вимог практики й тенденція до інтеграції знань* сприяли переходу до міждисциплінарного принципу підготовки педагогів, що знайшло відображення в загальнонауковому блоці, де основний акцент робиться на гуманітарних, соціокультурних аспектах освіти. *Тенденція університетської педагогічної освіти до зростання професіоналізму* майбутніх спеціалістів-педагогів нерозривно пов'язана із загальною диференціацією й індивідуалізацією навчання, зростанням ролі індивідуально-творчого розвитку кожного

студента. *Намітилась тенденція до переходу від фронтальних до індивідуально-групових тьюторських занять, тренінгів, роботи з малими групами, стажування і практики під керівництвом викладача-ментора [52, с. 104–106].*

Так, у своїй монографії Л. Пуховська [360] проаналізувала спільність та відмінності професійної підготовки вчителів Західної Європи наприкінці ХХ ст. Дослідниця виокремила провідні концептуальні положення розвитку систем педагогічної освіти цих країн щодо їх подібності та відмінності, що дало змогу виявити структурні модифікації в системах і моделях професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи наприкінці ХХ ст. Зокрема, проведений в дослідженні Л. Пуховської аналіз структурних змін у системах та моделях професійної підготовки вчителів в ході сучасних реформ педагогічної освіти в Західній Європі уможливив виділення *організаційно-структурних тенденцій* сучасної еволюції відповідних систем, які знаходяться на вістрі взаємозв'язку зі *змістовно-процесуальними тенденціями*. Першу групу тенденцій становлять:

а) поступ у напрямі реформування ґрунтовної системи профорієнтації на педагогічну професію на довузівському етапі та системи профвідбору в процесі навчання в ЗВО;

б) відхід від системи структурних відмінностей у підготовці вчителів початкових та середніх шкіл; включення структур професійної підготовки вчителів у систему вищої освіти і поступовий перехід до вищої освіти як єдиної підготовки вчителів для всіх типів шкіл;

в) послідовне утвердження системи багаторівневої педагогічної освіти. При цьому в *Італії, Ірландії, Португалії, Нідерландах, Люксембурзі* – системи підготовки вчителів продовжують зберігати дво-чотирирічні програми підготовки вчителів (у межах середніх навчальних закладів в *Італії...* або в межах університетів (як в *Іспанії та Греції*), що надають професійний диплом учителя без ступеня бакалавра;

г) розширення підготовки вчителів в умовах університетів як відносно автономних структур для підготовки педагогів різних спеціальностей, спеціалізацій і профілів [360, с. 295–296].

Здійснений авторкою аналіз змістовних та процесуальних змін у системах та моделях професійної підготовки вчителів у ході сучасних реформ педагогічної освіти в Західній Європі уможливив виділення *змістовно-процесуальних тенденцій* розвитку професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в кінці ХХ ст., а саме:

а) перманентний перегляд навчальних планів та програм базової педагогічної освіти на основі досліджень взаємопов'язаного комплексу методологічних, психологічних, загальнопедагогічних та методичних проблем ... та у відповідності з реальними потребами шкільної практики;

б) оновлення змісту всіх складових компонентів підготовки вчителя – загальноосвітніх, спеціальних дисциплін за профілем викладання, психолого-педагогічного циклу, шкільної практики – на засадах науковості та фундаментальності, відповідності сучасному рівню розвитку науки;

в) посилення загальної підготовки вчителя у напрямі її культурологічного наповнення;

г) оновлення спеціальної підготовки вчителя з метою одержання учителями цілісного уявлення про наукову галузь спеціалізації, її провідні поняття, проблеми та нерозривний зв'язок з іншими науками;

д) зростання значення і ролі професійно-педагогічної підготовки в структурі цілісної програми вчителя;

е) визнання першочергового значення особистісного виміру в підготовці вчителя з фіксацією на рівні мети педагогічної освіти в провідних документах освітніх реформ;

є) здійснення поступу у напрямі *фундаменталізації* професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя за рахунок інтеграції різних знань (педагогічних, психологічних, соціологічних тощо), що

характеризують найбільш загальні закономірності розвитку особистості і протікання цілісного педагогічного процесу;

ж) посилення уваги до формування комунікативної компетентності майбутнього педагога в умовах істотного розширення навчально-педагогічного простору;

з) підвищення ролі практичної професійної підготовки вчителя як з точки зору збільшення її тривалості, різноманітності місця проведення, завдань для вирішення, а також урізноманітнення її форм і методів;

к) істотними характеристиками підготовки вчителів на всіх рівнях стають професійний розвиток і дослідження.

Проте, більшість сучасних моделей і систем педагогічної освіти в країнах ЄС організовані і функціонують за *статичними концепціями*, які характеризуються певними *спільними* положеннями: 1) базова педагогічна освіта озброює вчителя більшістю того, що необхідне йому протягом всієї професійної кар'єри; 2) упродовж досить короткого і цілісного часового періоду базової професійної підготовки майбутній вчитель оволодіває необхідним комплексом знань, умінь, навичок та системою професійних ставлень, що є достатньою базою для його майбутнього безперервного професійного розвитку; 3) спеціальні заходи щодо вступу в практичну педагогічну діяльність і, в цілому, в учительську професію, не передбачаються; 4) підвищення кваліфікації і додаткова освіта можуть здійснюватись на добровільних засадах тощо [360, с. 300–302].

У своїй монографії І. Соколова проаналізувала головні ознаки *інституційних та організаційних відмінностей* у європейській педагогічній освіті, що проявляються у найбільш узагальненому вигляді в існуванні різних моделей професійної підготовки майбутнього учителя-філолога: *комбіновану* (Англія та Нідерланди), *комбіновану полівалентну* (Німеччина), *паралельну* (Велика Британія), *інтегровану*, *послідовну* (країни Західної Європи) тощо. Результатом цього дослідження стала систематизація концептуальних положень і технологічних моделей професійної підготовки

майбутнього учителя-філолога в європейських країнах, що уможливило визначення цілісної системи умов, необхідних для їх ефективного впровадження в українську систему вищої освіти, що, на думку дослідниці, суттєво підвищить якісний рівень підготовки майбутніх фахівців для галузі середньої освіти України [393, с. 151–159].

Усе вище означене дало можливість автору обґрунтувати висновки про те, що професійна підготовка вчителів в країнах Західної Європи і, зокрема, Греції, Італії та Іспанії, функціонує, розвивається як *єдність загального та особливого. Інтегральними чинниками модернізації* вищої педагогічної освіти є: глобалізація, створення Зони Європейської вищої освіти; компетентнісний підхід до формування змісту професійної підготовки; інтеграційні процеси, що визначають соціальну значущість іноземної мови, сприйняття її як необхідний фактор забезпечення соціальної стабільності в суспільстві, як результат розширення геокомунікативної й геополітичної сфери її функціонування; збереження національних традицій і звичаїв фахової підготовки учителів тощо). Автором з'ясовано, що структурні зміни в системі підготовки вчителів супроводжуються розробкою теоретичних підходів до формування змісту філологічної і педагогічної освіти за принципами модульності, кредитного виміру якості, міждисциплінарної інтеграції, профільної спрямованості, єдності теоретичної і практичної складових [393, с. 184–185].

Зазначимо, що проблемам становлення та функціонування систем вищої освіти, тенденцій їх реформування та розвитку в країнах ЄС і, зокрема, Греції, Італії та Іспанії присвячено праці таких учених: Н. Авшенюк [4]; Н. Базелюк [11]; Г. Веліканова [33]; М. Дебич [66]; Г. Поберезька [245]; П. Кряжев [158], С. Сапожников [376, с. 158–164; 375, с. 197–203] та ін.

Зокрема, на основі порівняльного аналізу літературних джерел Г. Поберезька виявила *загальні тенденції вищої освіти*, характерні для європейського континенту і, зокрема, *Італії*: збільшення кількості студентів

у ЗВО; подовження тривалості набуття людиною знань, умінь та навичок; ускладнення структури вищої освіти; поява вищої професійної освіти; створення нетрадиційних ЗВО, діяльність яких спирається на електронно-цифрове представлення, накопичення і передачу інформації; народження «інноваційної економіки»; зміна засад управління та забезпечення якості освіти в умовах перетворення вищої освіти з елітарної на загальнодоступну; збільшення міждержавних потоків студентів, що ускладнює проблему порівняння періодів навчання, оцінювання і взаємовизнання дипломів [245, с. 27–32].

У цьому контексті український науковець П. Кряжев [158] обґрунтовує *тенденції реформування вищої освіти* в країнах Західної Європи на межі ХХ – ХХІ ст., а саме: рух від державного контролю до державного нагляду; перехід до реалізації гнучкого державного управління вищою освітою; наявність традиційних для минулих часів законів із деталізованим і жорстким регулюванням питань, включених у текст авторами цих законів; зростання кількості «рамкових» законів регулятивно-ліберального типу, спрямованих на встановлення широких параметрів розвитку вищої освіти без надмірного обмеження автономії ЗВО; прийняття в результаті широкого консультаційного процесу спеціальних меморандумів... які визначають напрями реформування вищої освіти; зміни структури вищої освіти; підвищення рівня внутрішнього самоуправління і самоконтролю щодо збільшення автономії ЗВО; зміни у фінансуванні ЗВО (запровадження гнучкого блокового фінансування, «формул фінансування» на основі вступних і випускних витрат, контрактного фінансування, оплати за навчання в державних ЗВО і вступної оплати); заходи щодо забезпечення якості вищої освіти; реформування процедур доступу до навчання і зменшення відсіву студентів; поступове зміщення змін у фінансовій підтримці студентів від стипендіальної форми до різноманітних освітніх субсидій і позик; реформування навчальних курсів [158, с. 178–179].

Серед досліджень різних аспектів функціонування систем безперервної освіти і, зокрема, освіти дорослих у зарубіжних країнах, а також Греції, Італії та Іспанії зустрічаємо праці Т. Десятова [71], Т. Кристопчук [151, с. 162–165], О. Матвієнко [192–194], Н. Мукан [206], В. Олійник [230, с. 25–29], 318, с. 36–40; 323, с. 202–204; О. Проценко [352; 353], Л. Романишиної [367, с. 158–161], аналіз яких дав змогу обґрунтувати тенденції розвитку педагогічної освіти у досліджуваних нами країнах.

На пильну увагу заслуговує робота Т. Кристопчук, в якій обґрунтовано актуальність вирішення проблеми випереджувального розвитку національної системи освіти через призму аналізу досвіду країн Середземномор'я у сфері підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів. З цією метою автором проаналізовано різні організаційні форми у системі післядипломної педагогічної освіти, зокрема: перепідготовка, семінари та курси підвищення кваліфікації, цільові програми-проекти, основою яких є індивідуалізація та інтерактивність навчання; ініціативні групи, що організують міжнародні конференції у галузі освіти [151, с. 162–165] тощо.

Зокрема, система післядипломної педагогічної освіти Грецької Республіки стала предметом професійного інтересу українського науковця О. Проценко [352], яка відмічає, що післядипломна педагогічна освіта структурно містить дві основні моделі: *традиційну* та *інноваційну*, які відображають різні підходи до організації підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів. Традиційна модель спрямована на врахування державних вимог щодо професійної компетентності педагогів відповідно до нормативно-законодавчої бази країни. Інноваційна модель враховує, окрім вимог до професійної компетентності педагогів, ще й особисті потреби та інтереси педагогічних працівників у додаткових знаннях [352, с. 196].

На відмінностях між фаховою і педагогічною підготовкою педагогічних кадрів у європейських країнах і, зокрема в Греції, Італії та Іспанії наголошує український компаративіст М. Чепіль [452], зазначаючи про

те, що жодна з європейських країн не використовує єдиної системи підготовки вчителів початкової та середньої школи, яка б поєднувала одночасно фахову і педагогічну підготовку. Майже у кожній державі існує кілька систем підготовки вчителів. Зокрема, система підготовки вчителя початкової школи охоплює від 3 до 4 років. Наприклад, у *Греції* та *Іспанії* підготовкою вчителя початкових класів займаються *університети*. У системі підготовки вчителя для середньої школи упродовж 4 років відсутня педагогічна підготовка, а згодом у більшості країн починається інтенсивний період (від 6 до 18 місяців) здобуття педагогічних умінь безпосередньо у школі. Зокрема, в *Іспанії* вчителі-предметники для школи II ступеня (V–IX) отримують підготовку за взірцем підготовки вчителя початкової школи, а в *Греції*, *Італії* – за взірцем підготовки вчителів для школи III ступеня (X–XII класи). Педагогів для дошкільних установ і початкової школи переважно готують вищі педагогічні школи, окрім *Греції*, Голландії і Німеччини, для професійних і технічних шкіл – вищі професійні школи. Тривалість навчання на педагогічних спеціальностях також є різною. У більшості країн термін навчання триває 4 роки, зокрема в *Іспанії* – 3, *Греції* – 2. Суттєвою є різниця між підготовкою вчителів до роботи у середніх і професійних школах. Термін навчання в *Італії* становить 4 роки, у *Греції* – 5 [452, с. 200–201] (*див. табл. 1.1*).

У площині наукового інтересу М. Чепіль перебували також особливості реалізації екологічної освіти у системах початкової та середньої школи. Зокрема, дослідницею з'ясовано, що екологічна освіта є обов'язковою областю навчальної програми в початковій та молодшій середній освіті, з використанням цілої низки різних підходів, а в ряді випадків – у поєднанні з іншими підходами [452, с. 22], що також засвідчує про наявність спільного та відмінного у системах освіти країн Південної Європи.

Підготовка педагогів у Греції, Італії та Іспанії

Країна	Університет	Вищі педагогічні школи	Вищі професійні школи	Термін підготовки вчителя для початкової школи	Термін підготовки вчителя для середньої школи
Греція	+	-	-	2–4	5
Іспанія	+	+	-	3	6
Італія	+	+	+	4	4

Джерело: опрацьовано й узагальнено автором за [452, с. 200–201]

Таким чином, історіографічний аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчив, що розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття вивчено фрагментарно у працях вітчизняних науковців та дослідників компаративістів близького зарубіжжя, не здійснювався цілісний порівняльно-історичний аналіз етапів становлення і розвитку педагогічної освіти цих країн у зазначений хронологічний період. Тим часом вітчизняна система педагогічної освіти могла б збагатитися новими прогресивними ідеями конструктивного осмислення педагогічного досвіду країн Південної Європи.

1.2 Педагогічна освіта Греції, Італії та Іспанії – проблема порівняльної педагогіки та психопедагогіки

На сучасному етапі розвитку українського суспільства посилюється увага до порівняльно-педагогічних досліджень, спрямованих на аналіз та інтерпретацію стану, загальних і відмінних особливостей, тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики різних педагогічних систем у країнах і регіонах сучасного світу, вивчення їх взаємодії та взаємозв'язку з метою

використання зарубіжного досвіду, визначення ступеня можливого переносу зарубіжного досвіду в національну систему освіти, забезпечення педагогічного прогнозування, створення оптимальної моделі навчання та виховання тощо [44, с. 4].

Як зазначає О. Локшина, посилення запити на порівняльно-педагогічні дослідження інтенсифікує поступ порівняльної педагогіки в Україні в аспекті модернізації дослідницьких парадигм, кореляції з методологічними підходами, розробленими світовою спільнотою компаративістів, зокрема таких провідних зарубіжних учених, як К. Аллаф (С. Allaf), Дж. Бірідей (George Z. F. Bereday), М. Брей (M. Brey), Х. В. Даел (Henk van Dael), Б. Джонстоун (B. Johnstone), Б. Едамсон (B. Adamson), А. Казаміас (A. Kazamias), І. Кендел, М. Мейсон (Mark Maison), В. Міттер (W. Mitter), Г. Ноа (Harold J. Noah), А. Новоа (A. Novoa), В. Раст (Val D. Rust), М. Седлер (M. Sadler), С. Уолхантер (Ch. Wolhunter), К. Шварц (K. Schwartz), Ю. Шрівер (J. Schriewer) тощо. Зокрема, у 70-х рр. ХХ ст. ключовий вплив на еволюцію методологічних засад світової компаративістики почав здійснювати *структурний функціоналізм*. Порівняльна педагогіка у модернізаційному ракурсі часто позиціонувалась як інструмент не лише модернізації системи освіти, а й суспільства взагалі [179; 612, с. 139–157; 697, с. 132].

Дослідження порівняльної педагогіки в цей період фокусувались на «впливі освіти на економіку країни», «регулюванні школами соціального статусу», «продукуванні школами існуючих нерівностей в суспільстві» тощо.

У 80-тих рр. ХХ ст., у контексті діяльності Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень (IEA), вчені-компаративісти розпочали дослідження екзаменаційних систем, оцінних технологій, які, у свою чергу актуалізували такі напрями, як зміст освіти, підручники, підготовка вчителів.

З 90-тих рр. ХХ ст. порівняльна педагогіка збагачується ідеями теорії людського капіталу. Традиційне поле компаративного аналізу починає розширюватись за рахунок таких «ринкових» тем як «ефективність

державної освіти», «приватні навчальні заклади», «фінансування освіти», «ефективність використання вкладених ресурсів», «освітній менеджмент» [179].

Дійсно, сучасна наука вступила в суттєво новий етап свого розвитку, основою якого є синергетика, що втілилася в новій науковій методології, на яку повинна спиратися й сучасна система управління освітою. Зокрема, це стосується співвідношення стандартів освіти з вільним вибором змісту навчання, його методу, репродуктивних і творчих процесів репродуктивної діяльності, централізованих і децентралізованих форм управління всією системою освіти [457, с. 380].

Такої ж думки дотримується і український дослідник О. Локшина, наголошуючи на сучасних проблемах, здобутках та викликах порівняльної педагогіки у вимірах світової компаративістики [178, с. 6–15; 179, с. 8; 177, с. 36–46]. Так, за останні десять років праці компаративістів за кордоном стали носити більш узагальнюючий характер, і знову з'явилися паростки інтересу, а також розуміння необхідності розвиватися власне теоретично й методологічно в педагогічній компаративістиці. При цьому треба підкреслити ще раз, що розуміння цього було відзначено вже наприкінці 90-х рр. ХХ ст. Зокрема, в 1998 р. учений М. Томас (M. Tomas) наголошував, що мета педагогічної компаративістики – не опис, а пояснення, прогнозування й оцінка освіти [754].

А. Джуринський теж підтверджує той факт, що до кінця останнього десятиліття ХХ ст. серед учених-теоретиків порівняльної педагогіки існував певний консенсус, який полягав у підході до вивчення національних систем освіти тільки на історичних, соціальних і культурних традиціях, але уже до 1990-х рр., на думку К. Олівера (1989), від конструктивізму не залишилося й сліду, в результаті чого порівняльна педагогіка виявилася у стані концептуальної кризи [72, с. 24].

Таким чином, до кінця ХХ ст. стався зсув в бік вивчення не країн, а проблем освіти, а потім – до визначення умов внутрішньо-системних

взаємодій, формулювання і відпрацювання різних педагогічних теорій [406, с. 135].

У ХХІ ст. глобалізація формує новий вимір методології порівняльно-педагогічних студій, в якому модернізуються існуючі та народжуються нові методи світової компаративістики. Глобальні фактори провокують виникнення цілої низки феноменів, які потребують дослідження крім горизонтальних (міжнаціональних) характеристик вертикальних (наднаціональних) уніфікаторів з метою виявлення спільних тенденцій розвитку. Як відзначає М. Брей (M. Grey), глобалізація вимагає нової геополітичної картографії, яка формує нові потоки глобальних ефектів та приклади імітації, домінування і субординації в освітній політиці і практиці [491, с. 219].

Перехід від другого до третього тисячоліття характеризується стрімким посиленням інтересу учених до аналізу і зіставлення різних варіантів освітніх моделей, сукупності реальних педагогічних явищ і процесів, як у вертикальній, так і горизонтальній площині, які сприяють проведенню порівняльно-педагогічних досліджень та інтерпретації результатів наукових пошуків. Зокрема, у цей період поруч із відомими компаративістами сформувалися вчені нової генерації: Ф. Альтбах (*Ph. Altbach*) [471, с. 491–507]; М. Брей (*M. Bray*) [491, с. 209–224]; Р. Арнове, К. Торрес (*R. Arnove, C. Torres*) [475]; Е. Грін (*A. Green*) [573, с. 84–97]; К. Каллегарі (*C. Callegari*) [498]; А. Казаміас, Р. Коуен (*A. Kazamias, R. Cowen*) [612, с. 139–157]; М. Керноу (*M. Carnoy*) [501, с. 551–570]; Р. Куссо, С. Аміко (*R. Cusso, S. Amico*) [514, с. 199–216]; М. Ларсен (*M. Larsen*) [624, с. 191–214]; А. Лусон (*A. Luzón*) [639, с. 215–240]; Д. Метсеу (*D. Mattheou*) [648, с. 59–68]; Г. Ноа (*H. Noah*) [662, с. 75–91]; А. Новоа (*A. Novoa*) [664, с. 423–438]; Д. Паломба (*D. Palomba*) [668, с. 435–439]; Дж. Пампаніні (*G. Pampanini*) [669]; Я. Пруха (*J. Průcha*) [685]; Хамсі Г. Штайнер (*Khamsi G. Steiner*) [723, с. 323–342; 724, с. 3–17]; Ю. Шрієвер (*J. Schriewer*) [704, с. 3–51]; М. Чіаранда (*M. Chiaranda*) [504, с. 17–33] та ін. У полі зору цих дослідників – обґрунтування стратегій,

концепцій та тенденцій розвитку національних систем освіти, парадигмальних змін в освіті, зокрема, педагогічній тощо.

Заслуговують на увагу також дослідження польських науковців щодо розбудови освітніх систем у країнах ЄС, зокрема В. Рабчук і Е. Рудніцкої (*W. Rabczuk, E. Rudnicka*) («Структури систем загальної та професійної освіти в Європейському Союзі», 1998) [689]. Д. Дзэвуляк (*D. Dziewulak*) у праці «Система освіти в Греції» визначає структуру системи освіти Греції [527, с. 118–121]. Стратегії реформування освіти у країнах ЄС, зокрема, у секторі дошкільної, початкової та середньої освіти представлено у роботі Сабіни Гузь (*Sabina Guz*) [576, с. 149–166].

Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що у сучасній вітчизняній педагогічній теорії і практиці на сьогодні накопичено чималу кількість наукових порівняльних історико-педагогічних досліджень, присвячених становленню і розвитку порівняльної педагогіки як науки, моделям забезпечення якості освіти, освітнім реформам підготовки вчителів у різних країнах, котрі формують свого роду епістемологічний та евристичний фундамент для розвитку педагогічної освіти в Європі та світі.

Зокрема, методологічні, теоретичні, концептуальні основи прогнозування й розвитку порівняльної педагогіки як науки і педагогічної освіти як її системного об'єкта є предметом наукових пошуків українських та зарубіжних учених: Н. Авшенюк [3]; Є. Бражник [22]; О. Будник [23]; О. Васюк [28]; М. Ваховський [30–31]; А. Василюк [26–27]; Б. Вульфсон [45]; В. Капранова [109–111]; Т. Кристопчук [148–155]; Б. Крищук [157]; В. Курило, Л. Ваховський [166, с. 154–155]; Н. Лавриченко [169, с. 17–23]; О. Локшина [175; 176, с. 30–35; 181, с. 120–121]; В. Луговий, Ж. Таланова [182, с. 15–25]; О. Матвієнко [192–194]; Н. Мельник [199]; Н. Ничкало [216, с. 6–18]; Л. Нос [221, с. 309–312]; Н. Носовець [222, с. 68–72]; О. Огієнко [226, с. 47–50; 227]; О. Першукова [241–243]; Л. Полуніна [251]; Н. Постригач [253, с. 31–33; 256, с. 18–26; 271, с. 147–149; 277, с. 157–160; 317, с. 292–297]; Я. Пруха (*J. Průcha*) [685]; Л. Пуховська [357–362];

А. Савина [371, с. 24–36]; А. Сбруєва [378–381]; С. Синенко [382]; С. Сисоєва [386; 387, с. 17–23]; І. Соколова [391–393]; І. Сташевська [397, с. 213–222]; Л. Супрунова [400, с. 100–110]; І. Тагунова [406, с. 132–146]; С. Толочко [412, с. 186–194]; Г. Товканець [410, с. 441–451]; Є. Хриков [200; 448, с. 57–64]; С. Цюра [450–451]; М. Чепіль [452]; Г. Щука [461] та ін.

Як зазначає М. Чепіль, у зв'язку оновленням усіх ланок системи освіти України, модернізацією змісту освіти, удосконаленням форм і методів роботи, запровадженням сучасних інформаційних технологій у навчально-виховний процес ... педагогіка дедалі більше диференціюється [452, с. 5]. Про це свідчить той факт, що компаративні педагогічні дослідження посідають важливе місце в сучасних педагогічних розвідках. Практично кожен новий виток у розвитку систем освіти країни чи регіону, технологія, розвинута силами науковців чи практиків, стає об'єктом аналізу вчених інших країн. Інтерес науковців і практиків до дослідження різних варіантів організації діяльності освіти і виховання, зіставлення педагогічних явищ і процесів є вагомим частиним педагогічних досліджень ХХ ст. [451, с. 65].

Так, в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів останніх десятиліть ХХ ст. порівняльні дослідження педагогічних явищ стали особливо необхідною галуззю знань, науковий потенціал якої навряд чи буде вичерпаний у найближчій перспективі, адже вивчення і критичне осмислення особливостей педагогічного досвіду різних країн, розуміння переваг і недоліків від застосування наукових теорій, усвідомлення загального напрямку педагогічного вектора розвитку є нагальною вимогою часу [243, с. 69].

На цьому також наголошував М. Красовицький, розмірковуючи над функціями порівняльної педагогіки, адже в умовах глобалізації, поглиблення інтеграційних процесів не тільки в європейському, а й у світовому контекстах, функції порівняльної педагогіки значно розширюються. По-перше, як підкреслює учений, без неї неможливо встановити елементи подібності та розходження, вона необхідна для взаємозбагачення

педагогічних поглядів і технологій, які застосовуються в різних освітніх системах. Результатом аналізу сукупного досвіду на єдиній методологічній основі, в єдиній логіці розгляду стає одержання не простої суми фактів, а знання, що дає найповніше для даного історичного моменту уявлення про світовий педагогічний процес та можливість висвітлити філософські основи різних освітніх систем. По-друге, порівняльна педагогіка може сприяти консолідації теорій, концепцій, понять, категорій та методологічних підходів.

Порівняльно-педагогічні дослідження створюють можливості для побудови узагальнених моделей педагогічних процесів та систем, окремих ланок, найбільш наближених до реальності, які виступали б як певний педагогічний ідеал. Отже, ця наука може продукувати висновки вищого рівня: закони, закономірності, гіпотези, концепції, перспективи розвитку освіти. По-третє, порівняльна педагогіка покликана відігравати важливу роль у кращому розумінні власних національних систем освіти, зокрема їх особливостей, переваг та недоліків [216, с. 11–12].

Нам імпонує авторське визначення І. Огієнко, котра під порівняльно-педагогічними дослідженнями розуміє порівняння систем освіти різних країн (або компонентів цих систем) з метою виявлення спільних та особливих характеристик, явищ, процесів, тенденцій [227, с. 31].

Аналіз порівняльно-педагогічних досліджень, проведених за останні кілька років в Україні показав, що їх характерними ознаками є масштабність, міждисциплінарність, наукоємність і непередбачуваність результатів. У більшості робіт завдання дослідження зводиться загалом до виявлення стану проблеми дослідження, включаючи визначення і опис історичних етапів розвитку та характеристику сучасного стану досліджуваного педагогічного явища, або проведення аналізу на основі зіставлення, результати якого звичайно представлені в таблицях. Це дає підстави для висновку, що проведений у них порівняльний аналіз є здебільшого емпіричний за характером. Хоча у деяких працях увага дослідників приділена розробленню теоретичних засад та методів аналізу, вони розраховані на реалізацію певних

завдань конкретного дослідження і не пропонують загального інструментарію для порівняльного аналізу освітніх систем. А отже, моделі порівняння не є універсальними: вони можуть виступати лише орієнтирами для інших компаративістів, бо спрямовані насамперед на виконання завдань власного дослідження [243, с. 70].

У зв'язку з цим, аналізуючи здобутки порівняльної педагогіки впродовж майже двох століть, відомий український компаративіст О. Локшина робить наступний висновок: «Дослідження, що виконуються вітчизняними науковцями сьогодні, характеризуються багатоаспектністю – на рівні кандидатських робіт вивчаються освітні феномени у розвинених країнах світу, на рівні докторських виокремлюються спільні тенденції, закони розвитку для груп країн з метою надання рекомендацій українській педагогічній науці» [178, с. 6].

Як показує вивчення наукових і документальних джерел, на кожному історичному етапі розширювалася тематика компаративістських досліджень – від проблем розвитку систем докільця і шкільництва в різних країнах до порівняльного вивчення професійної освіти і навчання – освіти упродовж життя. Завдяки цьому на дослідницькому полі компаративістики зароджувався, розвивався надзвичайно важливий напрям – *порівняльна професійна педагогіка*, предмет дослідження якої полягає у виявленні особливостей підготовки фахівців у різних освітніх та економічних системах на основі їх тісного взаємозв'язку [216, с. 12].

Як зазначає іспанський компаративіст Х. Гаррідо, предмет порівняльної педагогіки – це «системи освіти, або, інакше кажучи, освітній процес у конкретних соціальних системах (країни, регіону тощо)» [451, с. 65].

Наукові дослідження – це джерело пошуку, що сприяє збагаченню теорії і практики освіти й забезпечує формування творчої індивідуальності учителя [58]. Тому спроби детермінації поняття «*науковий підхід*» в аспекті компаративного педагогічного дослідження вимагають інтеграції

філософських, культурологічних, соціологічних, психологічних і педагогічних знань.

Тому задля реалізації завдань компаративного історико-педагогічного дослідження ми дотримувалися точки зору О. Першукової про доцільність використання моделі, в основі якої лежить підхід І. Кендла (*Isaac Leon Kandel*) поділу процесу порівняльно-педагогічного аналізу на взаємозв'язані і взаємозумовлені рівні (описовий, історико-функціональний, узагальнювально-оцінювальний). Зазначені рівні передбачають розв'язання конкретних завдань, що дозволяє розширити діапазон зіставлень, вивчити педагогічні системи в тісному зв'язку з економічними, соціально-політичними і культурними чинниками [243, с. 71].

Цю думку підтверджує В. Капранова, зазначаючи, що порівняльна педагогіка використовує не тільки методи педагогіки, але як наука міждисциплінарна – увесь арсенал методів суміжних з нею наук, а саме: описового, статистичного, історичного, соціологічного, порівняльного, аналітичного [111, с. 13–14].

Однак, про недостатню розробленість сучасної методології порівняльного аналізу та необхідність її переосмислення дискутують чимало вчених (О. Локшина, І. Соколова, С. Цюра, Д. Хоффман (D. Hoffman) [582, с. 464–488]; М. Чепіль, Г. Щука та ін.). Зокрема, на переконання М. Чепіль, методологія порівняльної педагогіки встановлює і характеризує логічні зв'язки між предметом, ціллю, завданнями, методами науково-педагогічного дослідження, визначає постановку проблем, послідовність їхнього розв'язання, теоретичну спрямованість пояснення результатів. При цьому рівень аналізу та узагальнення залежить від природи явищ. Методологічний аналіз досягнень порівняльної педагогіки засвідчує, що принципи найпоширеніших загальнонаукових методів дослідження природи – описового, порівняльного, експериментального та історичного – втілені в принципах системного підходу [452, с. 22].

З цим твердженням погоджується І. Соколова, зазначаючи, що продуктивні наукові підходи компаративного дослідження (системний, системно-історичний, синергетичний, історіографічний, історико-компаративний, герменевтичний, аксіологічний, наративний, тезаурусний) є основою для об'єднання принципів, методів, позицій в гносеологічну цілісність і відповідно розширюють область дослідження, орієнтуючи на пошук додаткової фактичної бази для порівняльного аналізу феномена – вищої освіти. Кожний з розглянутих підходів сам по собі не забезпечує у повній мірі методологічну базу компаративного дослідження. Застосування сукупності методологічних підходів є умовою отримання об'єктивної інформації, виголошення висновків і рекомендацій у площині дослідження проблем вищої освіти. Тому свої подальші розвідки авторка скеровуватиме на обґрунтування методики проведення компаративного дослідження [391, с. 28].

Наукові погляди групи учених Е. Епштейна (*N. Epstein*) [535], М. Брея (*M. Bray*) [491], Р. Коуена (*R. Kohen*) [612, с. 139–157] щодо епістемологічних засад порівняльної педагогіки дають підстави для дискусії про її професіоналізацію, тобто перетворення на окрему галузь педагогічної науки як цілісної системи порівняльно-педагогічних знань (з власним об'єктом, предметом, метою, завданнями, концептуальними засадами, комплексом методів) [535, с. 7].

Важливе значення для становлення методології порівняльної педагогіки мали процеси *глобалізації* та *інтеграції*, які, з точки зору С. Цюри дають змогу цілісно систематизувати уявлення й досвід людства у сфері освіти і виховання, виокремити в них спільні іманентно загальнолюдські тенденції, закономірності, наголосити на регіональних особливостях, що є унікальними. Встановлення порівняльною педагогікою регіональних та загальних закономірностей і тенденцій розвитку освітніх систем забезпечує прогнозування можливостей їх вияву в освітньому просторі країни, для якої проводиться дослідження, запропонувати поліадресні ідеї для вдосконалення

педагогічного процесу в тих країнах, що підлягали вивченню, забезпечити їх зовнішнє незалежне оцінювання і прогнозування тенденцій, перспектив та завдань.

До вихідних положень, що обумовлюють наукову коректність порівняння належать *принципи*: пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на забезпечення цінності людини і людського; дотримання системного підходу у дослідженні; єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці й доцільності технологічної варіативності; тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії [451, с. 71; 450, с. 16–17].

Таким чином, *порівняльний підхід* у науковому пізнанні розвивається у напрямі реалізації ідеї формування світового співтовариства через синтез різних світоглядних традицій з метою взаємного збагачення світових культур. У свою чергу компаративістський погляд на становлення і розвиток педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – ХХІ ст. дає уявлення про еволюційні процеси, динаміку і тенденції розвитку, системи і моделі навчання, які відкривають перспективи перегляду існуючих та виникнення нових педагогічних теорій, обґрунтування сучасних концептуальних ідей і підходів, осмислення проблем в педагогічній практиці.

З огляду на це цілком очевидно, що порівняльні історико-педагогічні дослідження теорії і практики розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії безпосередньо пов'язані з порівняльним аналізом системи освіти цих країн і зокрема, її складової педагогічної освіти, що здійснюється в рамках порівняльної професійної педагогіки на засадах інтегративного підходу.

Примітно, що тотожні інтеграційні процеси останніми роками посідають щораз важливіше місце і у професійній освіті, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток їх творчих здібностей та потенційних можливостей [238, с. 15].

Тому потенційно ефективною, з нашої точки зору, може стати інтеграція педагогіки та психології в системі наукового знання, що дає змогу цілісно систематизувати уявлення й досвід людства у сфері педагогічної освіти, виокремити закономірності її розвитку у досліджуваних країнах [476, с. 2021–2029].

Зокрема, П. Образцов зазначає, що психологія і педагогіка усе більше спираються на досягнення різних галузей знання, кількісно та якісно посилюються, постійно збагачуючи і розширюючи свій предмет [223, с. 7]. Саме педагогічна психологія як міждисциплінарна сфера наукового знання покликана вивчати, на переконання І. Зимньої, умови й фактори формування психічних новоутворень під впливом освіти [102, с. 24].

Відтак, застосування міждисциплінарного підходу дає можливість визначитися зі стратегіями розвитку інтердисциплінарного статусу педагогічних субдисциплін; співвідносити сучасну організаційну структуру педагогічної науки з вивченням варіантів інтеграції з суміжними областями знання, зокрема педагогіки та психології (психопедагогіка). Зокрема, міжнаукові комунікації педагогіки і психології сприяють знаходженню істини явищ в педагогічній освіті, а методи психологічного наукового пошуку одночасно можуть слугувати вирішенню педагогічних дослідницьких завдань. Досить дієвий підхід до класифікації рівнів наукової інтеграції стосовно професійної педагогіки запропоновано В. Краєвським, який заміняє поняття «рівні» терміном «форми зв'язку педагогіки з іншими науками» [141, с. 21–22].

Прогресивних зарубіжних педагогів та психологів глибоко хвилювало питання, чи можна усім учителям навчитися педагогічної майстерності, чи це прерогатива вибраних, через що одні (Е. Кей, Лінде та ін.) в підготовці вчителя головним вважали особистісні якості, інші (Е. Торндайк, Б. Бекінгем) – систему методів, необхідних для педагогічної професії [328, с. 119].

Історично склалося так, що в останні десятиліття психологічні дослідження в системі педагогічних наук займали другорядне місце,

виконуючи допоміжну функцію. Сьогодні психологія все частіше виходить на перше місце при розробці освітніх програм і технологій. Динаміка взаємовідносин педагогіки (або, точніше, дидактики) і психології має різні коріння. У зв'язку з цим В. Панов наголошує на таких теоретичних причинах, які спочатку визначають розуміння того, що таке навчальний процес, учень і вчитель, хто з них суб'єкт, хто об'єкт тощо. Іншими словами, основна увага приділяється тому, що в науці позначається терміном «методологічні аспекти» побудови теорії навчання [235, с. 34–35].

Зазначимо, що педагогічна освіта в Європі пов'язана щонайменше з трьома питаннями. Традиційно, дискурс про педагогічну освіту, в основному пов'язаний з проблемою місії роботи вчителів у школі. Дотичними до цієї політичної теми виступають і питання про необхідні уміння й навички майбутніх вчителів, на основі яких могла б бути заснована ця місія. Відправним орієнтиром для обговорення викладання вчителів є традиційна модель особистості вчителя.

Учитель широко розглядається як «педагог» молодшого учня. З точки зору *структурного рівня* педагогічна освіта складається з курсів різних навчальних дисциплін, змісту викладання та базових дисциплін, які містять інформацію про основні процеси учіння і навчання... методів, тобто специфікацій і процедур для проведення уроків та розпоряджень про те, як вирішувати спільні проблеми, з якими вчителі стикаються в класах [342, с. 70–71].

Розрізнення предметів педагогіки та психології необхідно не тільки для визначення логіки й характеру передбачуваних результатів окремо взятих досліджень, але й з метою розширення масштабу комплексних досліджень, до яких залучаються представники як психологічної, так і педагогічної науки. Акцент на необхідності інтеграції робиться в межах гуманістичної парадигми, яка базується на гуманітарному підході. Зокрема, аналізуючи *інтегративність педагогічної й психологічної наук*, Б. Ананьєв й Б. Кедров відмічали, що в центрі інтеграції знаходиться психологія.

Інтерпретація представленого Б. Кедровим трикутника наукового знання (його вершина – природничі науки, кути основи – філософія й суспільні науки, а в центрі, поєднана з цими науками, психологія) співвідноситься з думкою Ж. Піаже, що «... психологія займає центральне місце не тільки як продукт усіх інших наук, але і як можливе джерело пояснення їх формування й розвитку». На думку Б. Ананьєва, в сучасній науці відбуваються досить важливі зміни в структурі гуманітарного знання, внаслідок чого виникає багато нових дисциплін, які доповнюють уже існуючі суспільні науки – педагогічна психологія, психологічна педагогіка, соціальна педагогіка, соціально-педагогічна психологія, психопедагогіка: «...Створення нових дисциплін і міждисциплінарних зв'язків між науками про людину слід розцінювати як підступ до фронтального наступу науки на ще непізнані явища й закони людського розвитку, як важливий момент, котрий передуює великим відкриттям у цій галузі». Зокрема, педагогічну психологію автор вважає пограничною, комплексною областю знання, котра зайняла певне місце між психологією й педагогікою, стала сферою спільного визначення взаємозв'язків між вихованням, навчанням і розвитком підростаючих поколінь [268, с. 287–288].

В основі взаємозв'язку педагогіки та психології, поряд з усталеними тенденціями, розглядаються різні рівні, які у контексті нашого дослідження представляють значний інтерес: розгляд людини як предмету інтеграції педагогіки й психології; вивчення взаємозв'язку педагогіки й психології як взаємодоповнення; виявлення областей знання; використання нових психолого-педагогічних методик; міждисциплінарні психолого-педагогічні дослідження; розробка міжпредметних зв'язків педагогіки й психології як навчальних дисциплін при перепідготовці спеціалістів у сфері освіти; розробка нових міждисциплінарних курсів для підвищення кваліфікації фахівців і їх професійного рівня в системі інститутів підвищення кваліфікації [268, с. 289].

Важливе значення для розробки практичних та методологічних основ психопедагогіки мала книга професора Ліверпульського університету Е. Стоунса «Психопедагогіка. Психологічна теорія і практика навчання» [399]. Зокрема, опираючись на експериментальну психологію і педагогічну практику, автор проаналізував основні проблеми теорії і практики навчання (контроль засвоєння знань учнів, місце евристичних й творчих задач у навчанні, необхідні психологічні уміння й знання учителя, емоційну атмосферу в класі і дійшов висновку про те, що досягнення педагогічної психології мають використовуватися в практиці навчання опосередковано. Науковець наголошує на тому, що предмет цього дослідження – «використання теоретичних принципів психології в практиці учіння». Учений підкреслює відмінність педагогічної психології від психологічної педагогіки: «...Зосередивши свою увагу на функції учіння, а не на освіті, як такій, психологічна теорія і педагогічна практика змогли б зблизитися й збагатити одна одну. Отже, *психопедагогіка* є використанням теоретичних принципів психології в практиці учіння» [399, с. 20–22].

Автор робить наступний важливий висновок: «... Основоположне завдання книги полягає в обґрунтуванні твердження, що серйозне удосконалення практики учіння можливе лише з використанням психологічної науки». Основний фактор результативності психопедагогіки як наукового феномена, на переконання англійського дослідника, полягає в тому, що замість одnobічного руху психолога до вчителя треба встановити двобічний рух: психолог має навчатися у вчителя так само, як учитель вчиться у психолога... [399, с. 5].

Таким чином, Е. Стоунс обґрунтував тезу про те, що поєднання психологічної теорії учіння з практикою навчання є дуже важливим як для розвитку самої теорії учіння, так і для вдосконалення навчального процесу. Проте досягнення педагогічної психології не можуть застосовуватися в практиці навчання безпосередньо. Перш за все, їх необхідно перетворити на

дидактичні принципи (*психодидактика*) та системно відобразити в методах навчання, а вже потім екстраполювати в специфічні галузі [396, с. 87].

З метою подолання розриву між педагогікою та психологією Л. Фрідман [444] обґрунтовує термін нової наукової області знання «*психопедагогіки*» в роботі «Психопедагогіка загальної освіти» (1997), в якій наголошує на необхідності розроблення такої міждисциплінарної галузі наукових знань, як психопедагогіка. На думку автора, це пов'язано з «бездітністю» традиційної педагогіки, оскільки вона розглядає і вирішує питання виховання і навчання не конкретних учнів, які мають свій темперамент і характер, а абстрактних об'єктів педагогічного впливу, які покійно виконують усі вказівки вчителів... Тому їй необхідна інтеграція з психологією, котра забезпечує можливості розвитку психічних якостей й формування особистості учнів. Науковець зазначає, що «у традиційній педагогічній психології зазвичай розглядаються і вирішуються питання розвитку й формування особистості учня без урахування того, в результаті якої системи виховання і навчання цей розвиток відбувся, за допомогою яких методів це формування було здійснене. Утворені при цьому психологічні закономірності не завжди пов'язуються з певним характером виховання і навчання».

У зв'язку з цим виникає проблема розроблення особливого навчального предмета, в якому було б конкретно розкрито способи застосування знань з психології для вирішення педагогічних проблем, розроблено питання змісту, організації та методів проведення навчально-виховного процесу не для абстрактних школярів, а для реальних учнів зі своїми віковими, індивідуальними та особистісними особливостями. Тим самим, учителі були б озброєні системою знань і умінь, що дозволяє організувати навчально-виховний процес у загальноосвітній школі так, щоб особистість кожного учня отримала оптимальний розвиток. Таким навчальним предметом Л. Фрідман вважає психопедагогіку: «Її спрямованість – педагогічна, а базою, основою слугує психологія.

Педагогічна спрямованість означає з'ясування того, що і як має бути сформовано і розвинено в особистості за допомогою виховання й навчання відповідно до вимог суспільства, а психологічна база вказує на наявність та можливості розвитку у школярів тих психологічних властивостей, якостей та здібностей, на основі яких може бути відбуватися формування і розвиток особистостей» [444, с. 4–5].

Принциповою перевагою праці Г. Лефрансуа [172, с. 5] є те, що автору вдалося знайти оригінальний підхід до вирішення дуже важливої проблеми, пов'язаної з підготовкою майбутніх педагогів. Сформовані традиції організаційно і змістовно розділяють теоретичну підготовку майбутніх вчителів, зокрема, з психології, а також практику викладання. Цей розрив посилюється теоретичними курсами, які мають до практики вельми віддалене відношення. В результаті у педагога-початківця формується уявлення про педагогічні теорії як про щось несуттєве для практики викладання. Стверджується думка про те, що психологічні теорії – самі по собі, а педагогічна практика – сама по собі. Становище ускладнюється тим, що досягнення психології, у тому числі педагогічної, не можуть застосовуватися в практиці навчання безпосередньо. Їх необхідно деталізувати в конкретних методиках та рекомендаціях, у дидактичних принципах вирішення конкретних проблем навчання і виховання. Наївно було б вважати, що така деталізація і конкретизація можлива силами самих психологів.

Неможливо надати детальні рекомендації щодо всіх можливих ситуацій педагогічної взаємодії, бо їх дуже багато... Тому учений пропонує інший шлях, який, на наш погляд, є більш ефективним: розпочати з переконань та уявлень самих учителів-початківців, допомогти сформувати у них власну думку про учнів, про викладання, нарешті, про самих себе. В якості основи для цього слід використовувати найновіші досягнення психології, які стосуються усіх аспектів педагогічної практики.

Значний вплив на становлення психопедагогіки в іспанському освітньому просторі мала гуманістична педагогіка епохи Відродження, яка

прийшла в Європу з Італії (представники – П. Верджеріо, Піко делла Мірандола). Яскравим послідовником-гуманістом в Іспанії був Хуан Луїс Вівес, найбільш значним внеском якого у розвиток педагогіки Відродження були навчальні плани і програми школи, що становили систему змісту освіти, включали найважливішу літературу з усіх предметів, правила послідовності їх вивчення та єдину методику навчання – від раннього віку до університету [255, с. 311-318].

Зазначимо, що психопедагогіка в іспанському освітньому просторі визнається як наукова та професійна дисципліна, починаючи від епістемології її походження аж до сучасної конфігурації як автономного професійного простору. Підкреслюється переважна роль, яку відіграють університети в дослідній та навчальній діяльності, соціальній реабілітації рухів щодо поновлення педагогічної і професійної результативності психопедагогів. У зв'язку з цим можна виокремити праці Рафаеля Біскуерра (Rafael Bisquerra), Мануеля Альвареса (Manuel Álvarez) та Хесуса Алонсо Тапіа (Jesús Alonso Tapia), які спричинили значний вплив на розвиток спеціальної психопедагогіки [686].

Зокрема, Н. Зайченко [87] доведено, що після Другої світової війни розв'язання міжнародної проблеми соціального і правового захисту дітей та молоді в Іспанії стало поштовхом до актуалізації процесу професійної підготовки соціальних педагогів – кадрів, які мають фундаментальні знання з педагогіки, психопатології, спеціальних технологій терапевтичної педагогіки, володіють повноцінним *психолого-педагогічним* професійним інструментарієм ресоціалізації особистості людини [87, с. 46–48].

Так, система навчання в університеті Уельви (Іспанія) спрямовує важливий процес трансформації відповідно до вимог ЄПВО. Здобувачі ступеня психопедагогіки в цьому університеті давно беруть участь у процесі європейської конвергенції. Цей процес був розпочатий із затвердженням професорсько-викладацького складу упродовж 2002–2003 рр. і розгортався упродовж чотирьох інноваційних проектів чотири академічних роки [476].

Водночас в іспанському університеті Жауме І де Кастельон також пропонується ступенева програма з психопедагогіки (Кастельон, Іспанія). Від студентів вимагається розвиток різноманітних особистісних й професійних якостей і характеристик. Вчителі повинні вміти добре ставитися до інших, володіти навичками співпереживання та розуміння в їхній взаємодії з учнями. Вони самі повинні насалоджуватися навчанням і ділитися цим ентузіазмом, забезпечуючи захоплююче і стимулююче середовище для молодших учнів. Зокрема, на першому році навчання за ступеневою освітньою програмою в цьому університеті, увага студентів зосереджується на дослідженні навчання відносно студентів, а потім дітей як учнів, пов'язаного з «практичним» досвідом під час вивчення навчання в контексті роботи, громади, сім'ї та школи. Пізніше студенти фокусують свою увагу на дослідженні викладання і навчального плану по відношенню до навчання дітей, навчальної програми, педагогіки й наукових досліджень спільно з практичним застосуванням в школах [517].

Ступінь доктора філософії (PhD) з педагогічної психології в Університеті Барселони призначений для випускників галузей психології, педагогіки, психопедагогіки та суміжних ступенів, які отримали диплом Магістра з педагогічної психології або в галузі, пов'язаній з освітою та розвитком. Обираючи цю програму, студент повинен вміти продемонструвати чіткий зв'язок із одним із запропонованих напрямків дослідження, а отже, повинен мати знання та компетенції, яких вимагає даний напрямок досліджень. Підготовка професійного дослідника та доктора з педагогічної психології може вимагатись або розглядатись як додаткова перевага для доступу до таких професійних напрямків, як: «Викладання та дослідження в університетах»; «Психоосвітнє оцінювання у формальній, неуніверситетській освіті»; «Психоосвітна оцінка в неформальній освіті»; «Аналіз та оцінювання освітніх проектів, програм та ініціатив»; «Відбір та підготовка вчителів для усіх освітніх рівнів» [672].

В Італії ступенева магістерська програма з підготовки вчителя початкової школи Університету Болоньї здійснюється за єдиною програмою, без поділу на підкурси, із застосуванням передових теоретичних та практичних занять з психології і педагогіки, методів викладання, технологій та дослідження, галузей, що характеризують професійні ролі педагогів дошкільних закладів та вчителів початкових класів. Навчальна програма також спрямована на розвиток теоретичних та педагогічних навичок у предметних областях, які викладаються у шкільних класах. Вона також пропонує спеціальні тренінги для інклюзії та інтеграції учнів з обмеженими можливостями. Навчальна траєкторія охоплює «базові навички навчання» для набуття компетентностей у психолого-педагогічній, методичній, навчальній, соціально-антропологічній та цифровій областях [642].

Незважаючи на те, що Греція вважається давнім домом психології (Кендлер, 1987), а також із спеціальними освітніми послугами, датованими 1930-тими роками, з появою новаторської праці Рози Імвріоти (Roza Imvrioti), Греція досить недавно розпочала інтегрувати надання психологічних послуг у свої державні початкові та середні школи. Враховуючи те, що галузь шкільної психології Греції все ще перебуває на ранніх стадіях розвитку і що вчителі залишаються стовпами грецької освітньої системи, може знадобитися більш детальний аналіз думок як працюючих, так і майбутніх учителів [524, с. 415-419].

Це дає нам підстави вважати, що психопедагогіка як самостійна наука поки що не викладається як окрема дисципліна, хоча існують програми підготовки шкільних психологів, які постійно контактують з вчителями стосовно психо-педагогічних проблем, які виникають у школі. Зокрема, нам вдалося з'ясувати про наявність програм підготовки шкільних психологів в Афінському університеті та залучення студентів до семінарів та конференцій з підготовки вчителів. Так, у дослідженні К. Хатчіхрісту (Ch. Hatzichristou) та Ф. Поліхроні (F. Polychroni) [579, с. 154–165] обговорюються соціальні та культурні контексти, що вплинули на розвиток дисципліни психологія,

початок навчальних програм з шкільної психології та сучасний стан шкільних психологічних служб. Представлена структура однієї з двох випускних програм професійного навчання зі шкільної психології в Афінському університеті. Описано міжнародний профіль факультету та полікультурну спрямованість багатьох його академічних та професійних видів діяльності. Крім того, у статті також підкреслюється важливість залучення студентів до програм профілактики та втручання, а також семінарів та конференцій з підготовки вчителів.

Нашу гіпотезу підтверджують результати дисертаційного дослідження Ю. Короткової, яка зазначає, що на філософських факультетах Афінського і Салоніцького університетів викладались питання загальної психології, психології навчання, психології мови, психології мистецтва, біологічної психології, психології індивідуальних відмінностей, а також проводились семінарські заняття з питань прикладної психології. Важливу роль відігравала діяльність психологічних лабораторій, де спочатку проводили дослідження лише викладачі факультету. На засвоєння психології і педагогіки виділялось 10 годин – 8,1% [135, с. 155].

Таким чином, на важливості використання інтегративного підходу наголошував І. Зязюн, який зазначав, що «спеціальні навчальні дисципліни у навчальному плані педагогічного ЗВО (предмети природничо-наукового, фізико-математичного й гуманітарного профілів) повинні, з одного боку, формувати власне особистісні (сміслові, ціннісні, світоглядні) функції й властивості студента, а з іншого – максимально інтегруватися з психолого-педагогічними й методичними дисциплінами» [104, с. 459].

Учений наголошував, що «головний предмет психопедагогіки – процес взаємодії двох суб'єктів педагогічної дії, учителя і учня... Тут починається справжня жива педагогічна дія як домінанта складова педагогіки, яка поки що не набула життєвості в українській педагогічній науці» [103, 2013, с. 33].

Саме педагог у своїй педагогічній дії взаємодіє із живою психологією учня, що вимагає живого психологічного знання, закладаючи підвалини активної діалогічної взаємодії між учителем та учнем [264, с. 246–247].

Таким чином, виходячи з аналізу соціокультурної ситуації в освітній практиці та специфіки сучасного періоду розвитку педагогічної теорії, перспективними векторами розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, можна вважати: 1) міждисциплінарний підхід; 2) порівняльний підхід; 3) орієнтацію на компетентнісний підхід у в освіті і навчанні; 4) підвищення ефективності освітнього процесу з використанням ІКТ; 5) міжкультурний діалог в освіті і навчанні педагогів; 6) зростання значущості дослідницько-орієнтованої моделі підготовки педагогів; 7) психопедагогіка у спеціальній освіті.

1.3 Міжнародні порівняльні дослідження в галузі забезпечення якості педагогічної освіти наприкінці XX – початку XXI століття

Педагогічна освіта в Європі є пріоритетною сферою порівняльних міжнародних досліджень, котрі є інструментом вимірювання її якості [204; 273, с. 65–67; 284, с. 46–49; 319, с. 189–196; 324, с. 240–246].

Зокрема, у дискусіях щодо освіти в Європі зазначається, що якість та ефективність освіти значною мірою залежить від професіоналізму вчителів та ступеня їх професіоналізації. Праця вчителів визнана найважливішим фактором, що впливає на якість освіти в школі [578; 325].

З цією метою в італійському контексті були зроблені перші кроки щодо активації системи оцінювання й уможливлення моніторингу перетворень. Тому в останні роки XX ст. питання оцінювання було першочерговим питанням у школах, університетах, з причини гармонізації системи освіти в європейському контексті; раціоналізації і економічно ефективного використання ресурсів; реалізації проекту автономії, для якого з самого

початку була передбачена система безперервного моніторингу; необхідності усвідомлення оцінки як інструменту для отримання більш глибоких знань й вдосконалення системи освіти [324, с. 243].

Розглядаючи вчителів як основних агентів впровадження європейської стратегії розвитку освіти, європейські інституції проголосили педагогічну освіту однією з основ європейської соціальної моделі. У Лісабонських документах зазначалося, що «найголовнішим сьогодні є орієнтація педагогічної освіти на майбутнє, адже більшість вчителів в Європі отримали кваліфікацію близько 25 років тому й підвищення їхньої кваліфікації в багатьох випадках не відповідає запитам суспільства і не йде в ногу зі змінами» [204, с. 158].

Важливим джерелом науково обґрунтованого поступу щодо систематизації педагогічної лексики, упорядкування її термінології в сучасних умовах інтеграції можуть бути міжнародні педагогічні дослідження, що виходять на загальні тенденції і спільні підходи у розвитку соціопедагогічних феноменів. Значний досвід проведення тематичних порівняльних досліджень накопичено міжнародними організаціями. Зокрема, значного поширення отримали міжнародні дослідження якості шкільної освіти (проекти TIMSS, PIRLS, PISA) [325, с. 139; 541; 673; 674; 764].

Як зазначає представник Європейської Комісії, Спільного науково-дослідного центру Інституту захисту та безпеки Громадянського центру досліджень з питань навчання впродовж життя, Ульф Фредрікссон (Ulf Fredriksson), в останні роки міжнародні організації виявляють підвищений інтерес до питань, пов'язаних з якістю вчителів, педагогічної освіти, політикою щодо вчителів [583]. З цією метою у 2002 році ЮНЕСКО та МОП опублікували доповідь «Статистичний профіль педагогічної професії» [710], у якій представлено аналіз світові дані про склад педагогів за віком та статтю, робочий час та час викладання, розмір класів, заробітну платню тощо за період 1990–1999 рр.

При аналізі результатів міжнародних досліджень у сфері забезпечення якості загальної освіти, маємо погодитися з тим, що результати і методологія проекту PISA – це основа для удосконалення не лише середньої освіти, але й навчання упродовж життя, удосконалення безперервної педагогічної освіти у більшості країн, зокрема в Греції, Італії та Іспанії. Зазначимо, що Міжнародна програма оцінки знань і умінь учнів (PISA) [674] – дослідження, здійснюване Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) із 1997 р. Міжнародні вимірювання якості освіти, зокрема міжнародне дослідження PISA, вказують на очевидний відхід від орієнтації на предметні знання і уміння як результати освіти, на вихід у сферу надпредметних умінь, компетентностей у різних сферах життєдіяльності школяра (власне не тільки в пізнавальній чи науковій).

Зокрема, показники Іспанії з математики, читання та природознавства залишаються на рівні трохи нижчому за середнє значення серед країн ОЕСР, незважаючи на 35% збільшення витрат на освіту з 2003 року та безліч зусиль із реформування на національному та регіональному рівнях.

- Рівність результатів освіти, навпаки, погіршилася за той самий період. У 2012 році учні із вищим соціально-економічним рівнем перевершили у показниках менш забезпечених учнів на 34 бали з математики – це на 6 балів більший розрив у показниках між двома групами, ніж спостерігався у 2003 р. У 2012 р. хлопчики перевершили за результатами дівчат на 16 балів – це на 7 балів більший гендерний розрив за показниками, ніж у 2003 році. Учні, які повторно оцінювалися у 2012 році мали нижчі показники на 102 бали – це на 10 балів більше, ніж у 2003 р., у розриві результатів між тими учнями, хто повторив оцінювання та тими, хто цього не зробив.

- В Іспанії школи мають меншу автономію щодо змісту того, що викладається, і того, як відбувається оцінювання того, ніж інші країни ОЕСР. Наприклад, 58% учнів відвідують школи, які відіграють певну роль у визначенні курсів, які вони пропонують, порівняно з 82% таких шкіл у країнах ОЕСР.

- Ті учні, які показали високі результати в оцінюванні PISA поєднують шкільну автономію з більшою кількістю співпраці, оцінки та ефективні механізми оцінки серед вчителів та шкіл.

- В Іспанії 26% учнів відвідували школи, які використовують програми наставництва для вчителів (72% у країнах ОЕСР). Приблизно 44% учнів (62% у країнах ОЕСР) відвідують школи, які оцінюють рівень їх результатів на національному або регіональному рівні; 46% учнів (73% у країнах ОЕСР) відвідували школи, де оцінювання вчителів веде до можливостей професійного розвитку [717, с. 1].

Результати обстежень PISA-2012 підтвердили рейтинг результатів PISA-2009. Так, у Західній Європі та Північній Америці дев'ять країн мали бали з математики значно вищі, ніж в середньому по ОЕСР – 494, у тому числі скандинавські країни (Фінляндія – 519), німецькомовні країни (наприклад, Німеччина – 514, Австрія – 506 і Канада – 518). П'ять країн були близькі до середніх показників ОЕСР, в тому числі Франція та Великобританія. Дев'ять країн показали результати нижче цього середнього значення, у тому числі більшість країн Середземномор'я (*Греція, Ізраїль, Італія, Іспанія, Туреччина*) [674]. Тим часом, декілька середземноморських країн показали швидкий прогрес: середні бали за трьома шкалами були найбільшими в *Італії* та Португалії – і навіть швидше, в Туреччині, які наздоганяють інші країни регіону. Середні бали зайшли в безвихідь в країнах з великою чисельністю населення, які мали середні або низькі середні бали в 2000 році, такі як Франція, Великобританія і США [773, с. 34].

Для сфери вищої освіти показовим є проект Європейської Комісії «Tuning» (Налаштування освітніх структур в Європі, 2000) [762], який, подібно до Болонського, вирішує ключове питання якості, сприяючи широкому академічному консенсусу щодо концепцій та інструментів для його визнання та забезпечення в університетських програмах [497, с. 319].

У сфері педагогічної освіти таким прикладом є проект Європейської Комісії «Курікулум педагогічної освіти в країнах ЄС» (2008–2010 рр.) [738], який мав на меті ідентифікувати базові компетентності вчителів й викладачів в Європі та обґрунтувати умови їх адекватної підтримки в системі безперервної педагогічної освіти. Аналіз такого роду міжнародних проектів свідчить про той факт, що, незважаючи на сучасні успіхи педагогічної компаративістики, у світовому педагогічному просторі донині не напрацьовано відповідних даних та методик, як б уможливили ефективний порівняльний аналіз різних систем педагогічної освіти, її компонентів та окремих елементів [361, с. 12; 513].

Зокрема, практичне завдання щодо докорінної якісної перебудови цієї освітньої галузі, її трансформації в етнокультурну, ринкову й особистісно-розвивальну набуває особливої значущості в умовах реалізації державної Концепції «Нова українська школа». Необхідність його розв'язання підвищує актуальність проблеми теоретико-методологічного обґрунтування складників якісного функціонування системи педагогічної освіти України, тенденцій і перспектив розвитку цього процесу. Платформою для обґрунтування виступили такі освітні парадигми, як людиноцентристська, культуроцентристська, міждисциплінарна, парадигми інноваційного розвитку і цілісності [168, с. 4; 163, с. 21–26].

Перш ніж звернутися до аналізу евристичного та наукового потенціалу міжнародних досліджень в галузі педагогічної освіти, слід підкреслити той факт, що в сучасному суспільстві роль науки у сучасних суспільних процесах змінилась. Утім, визначаючи роль науки, зокрема, в процесах позитивного соціального розвитку та можливості співпраці дослідників й користувачів результатів досліджень, звернемося до обґрунтування причин зростання інтересу до міжнародних порівняльних досліджень у галузі розвитку педагогічної освіти [320, с. 71–72].

Структурні перетворення Болонського процесу сприяли порівнянності університетських кваліфікацій у Європейській рамці, що визначає їх

відповідно до рівня складності (Дублінські дескриптори), таких як додаткові ініціативи в «Програмі навчання впродовж життя» («the Lifelong Learning Programme», 2005). Отже, дескриптори компетентностей як результатів навчання для кожного рівня трирівневої Болонської системи університетських кваліфікацій, розробленої групами експертів, стали доступними для застосування в національних контекстах, завдяки мобільності та прозорості академічних кредитів у різних контекстах, що сприяло розвитку засобів Європейської системи трансферу та накопичення кредитів (ECTS) [497, с. 319].

Найбільш доказовим аргументом на користь зростання інтересу щодо міжнародних досліджень у галузі розвитку педагогічної освіти є процеси глобалізації у різних сферах життя суспільства, які ставлять перед національними системами освіти схожі проблеми. При аналізі міжнародних порівняльних досліджень як джерела розвитку професійної освіти педагогів можна виділити три групи досліджень. До першої групи відносяться дослідження, що стосуються загальних проблем освіти, прикладом яких є моніторингові дослідження програми «Освіта для всіх»; Всесвітні доповіді СІО «Погляд на освіту»; проект ОЕСР «Міжнародні індикатори систем освіти» (INES); Міжнародне дослідження практичних навичок (ILSS) [666, 2012; 320, с. 72].

Вказані міжнародні дослідження проблем забезпечення якості в секторі шкільної освіти допомагають визначити стратегії національної політики окремо взятої країни в галузі освіти та можуть розглядатися як джерело прийняття управлінських рішень і у сфері модернізації педагогічної освіти. Принагідно зазначимо, що категорія якості важлива для визначення змісту професійної педагогічної освіти, оскільки майбутній вчитель повинен бути готовий до забезпечення сучасної якісної освіти, у тому числі шкільної. Зокрема, цьому аспекту було присвячене дослідження якості шкільної освіти, здійснене наприкінці ХХ ст. Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ). Міжнародною робочою групою з питань освіти на засіданні у

Флоренції в червні 2000 р. була представлена доповідь «Визначення якості освіти» («Defining quality of education») [519], в якій визначались критерії якості освіти. Відтак якісна освіта, згідно цього документу передбачає, що учні є здоровими, вони готові навчатися, їх підтримують сім'ї й місцева громада, у них наявне здорове, безпечне освітнє середовище, яке враховує гендерні особливості, забезпечує необхідними ресурсами й засобами навчання; зміст, представлений в навчальних планах і матеріалах, орієнтований на оволодіння ключовими компетентностями в таких галузях як читання, обчислення, навички життєзабезпечення; освітній процес забезпечується в добре керованих класах і школах професійно підготовленими вчителями, які використовують стратегії навчання, орієнтовані на дитину і відпрацьовані системи оцінювання учнів у навчанні та зменшення нерівності; результати включають знання, уміння і особисту позицію, пов'язані із національними завданнями в галузі освіти і позитивною участю в суспільному житті [519].

Сьогодні у світі здійснюється чимало масштабних досліджень у сфері якості освіти. Зокрема, міжнародний проект «Дослідження якості освіти і розуміння тексту» (PIRLS) [673] є моніторинговим дослідженням якості освіти з метою порівняння рівня і якості читання й розуміння тексту учнями початкової школи у різних країнах світу (в тому числі, Греції, Італії та Іспанії), а також виявлення і інтерпретації відмінностей в національних системах освіти з метою вдосконалення процесу навчання читанню. Цей дослідницький проект, організований Міжнародною асоціацією з оцінювання навчальних досягнень (IEA) [587], здійснюється майже у 40 країнах світу, в якому також приймають участь Греція, Італія та Іспанія.

Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень також зреалізувала Третє Міжнародне дослідження якості математичної і природничо-наукової освіти (TIMSS) [764], у якій у 2007 році приймали участь 48 країн світу. Дослідження було спрямовано на виявлення математичної та природничо-наукової грамотності. Метою порівняльного

дослідження з розвитку математичної та природничої освіти – *TIMSS Advanced 2008* було оцінювання знань випускників середніх шкіл, які займаються за поглибленими програмами з математики та фізики. Примітно, що у кожному з таких досліджень використовуються тести та анкетні опитування. Анкети містять перелік запитань щодо організації роботи шкіл, педагогічної діяльності, умов навчання [398, с. 31]. За даними TIMSS (2011), близько 80 % з учнів 8-го класу в *Україні* та 75 % – в *Сполучених Штатах* навчали вчителі, котрі взяли участь у заходах із професійного розвитку протягом останніх двох років щодо змісту математики, педагогіки або навчальній програмі – в *Італії* [764].

Отже, результатом ефективної учительської політики мають стати вчителі, які займають центральну роль у поліпшенні результатів навчання. У той час як соціальний та сімейний фон формує потенційні досягнення студента, відвідування добре функціонуючої школи може компенсувати недолік. Дані обстеження TIMSS (2011) свідчать, що школи, які забезпечують безпечне і впорядковане довкілля та підкреслюють важливість навчання – встановленням строгих навчальних цілей, мотивацією учнів і отриманням батьківської підтримки – найбільш імовірно, домагаються успіху. Ресурси, пов'язані з більш високими навчальними досягненнями, включають в себе будівлі та обладнання, педагогічні ресурси (від бібліотек до комп'ютерів), але вчителі є ключовим ресурсом [764].

Зазначимо, у 2002 р. ЄС під адмініструванням Інформаційної мережі з освіти в Європі (EURYDICE) [551] представлено дослідження «Ключові компетентності. Концепт, що розвивається в загальній обов'язковій освіті» (2002) [613], в якому було обґрунтовано класифікацію ключових компетентностей учнів середньої школи і визначено ключові характеристики ключових компетентностей (з розподілом на вісім груп). У результаті плідної роботи над обґрунтуванням компетентнісного концепту було створено офіційний документ ЄС «Ключові компетентності для навчання упродовж життя» (2006) [747; 585], що проголошує підхід цієї

організації до сутності компетентностей та визначає найголовніші з них: 1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземною мовою; 3) математична компетентність та базові компетентності в галузі науки і техніки; 4) цифрова компетентність; 5) вміння вчитися; 6) міжособистісна, міжкультурна, соціальна і *громадянська* компетентності; 7) підприємливість; 8) культурна виразність [204, с. 157–158; 309, с. 145–201; 310; 316, с. 154–159; 616].

У цьому контексті безумовний інтерес привертають результати досліджень, спрямовані на вивчення нових явищ у вищій освіті, зокрема європейської концепції компетентнісного підходу у вищій школі. Розмірковуючи про зміни в професійній освіті, доцільно звернутися до аналізу міжнародних досліджень у даній сфері. Слід зазначити, що масштабні міжнародні дослідження у сфері професійної освіти зазвичай не розкривають специфіки педагогічної професійної освіти, але і в цій групі можна виявити дослідження, результати яких можуть стати джерелом для роздумів про розвиток неперервної педагогічної освіти. Зокрема, це дослідження Європейської комісії в сфері визначення кваліфікацій і оцінки компетентності – «Налаштування освітніх структур в Європі» (2007) [762].

У цей проект залучено більше 200 ЗВО Європи (зокрема закладах вищої освіти Греції, Італії та Іспанії), Латинської Америки, а також низка країн пострадянського простору, у тому числі Україна. Проект «Tuning» стартував в 2000 р., суть якого полягала у використанні інструментарію Болонського процесу для узгодженого представлення структур та опису програм усіх рівнів на основі компетентнісного підходу. Розглянемо докладніше результати цього проекту і його наслідки для налаштування структур та змісту педагогічної освіти. Перш за все, необхідно зазначити, що компетентнісний підхід пов'язується у проекті з рівневою вищою освітою, перехід до якої є для більшості європейських країн актуальною проблемою: йдеться, насамперед, про те, що освітні програми повинні розглядатися як дво- і трирівневі, і кожен з рівнів повинен представляти

завершений етап професійної освіти і, в той же час, відкривати доступ як до наступного ступеня освіти, так і до ринку праці. Власне це вказує на необхідність формулювання результатів освіти мовою компетентнісного підходу.

У проекті «Tuning» диференціюються поняття *«результати навчання»* й *«компетентності»*, що підкреслює відмінність ролей викладачів і студентів. Очікувані результати навчання формулюються академічною спільнотою, *компетенції* засвоюються студентами в процесі навчання. Іншими словами, результати навчання формулюються як твердження про те, що студент знає, розуміє чи спроможний продемонструвати після завершення навчання в рамках навчального курсу, модулю, циклу чи іншого періоду навчання і є основою для одержання кредитів. *Компетентність* представляє динамічну комбінацію знань, розуміння, умінь, здібностей, на їх ставлення спрямовані цілі освітньої програми, оскільки їх формування відбувається в сукупностях навчальних дисциплін та курсів і оцінюється за результатами етапів навчання. Розрізняють компетентності предметного чи загального характеру. І, хоча «Tuning» повною мірою визнає важливість формування і розвитку предметних *специфічних компетентностей* як основи університетських освітніх програм, проект акцентує увагу на тому, що в університетській освіті час і увага повинні приділятися розвитку *загальних компетентностей*, що стає більш значимим в плані підготовки студентів до їх майбутньої ролі як пошукачів на ринку праці і як громадян.

Так, у проекті «Tuning» виділяється три типи загальних компетентностей: *інструментальні компетентності*: пізнавальні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здібності; *міжособистісні компетентності*: індивідуальні здібності типу соціальних навиків (навиків соціальної взаємодії та співпраці); *системні компетентності*: системи здібностей і навичок (комбінації розуміння, сприйнятливості та знання; попереднє набуття інструментальних та міжособистісних компетентностей,

становлення яких здійснюється на більш пізніх етапах навчання) [204; 577; 762].

Як зазначають учені (González & Wagenaar, 2005), ключову роль у цьому процесі, безсумнівно, зіграв європейський проект «Tuning», який координувався Університетом Деусто в Іспанії та Університетом Гронінгена в Нідерландах, і в якому брали участь академічні установи із понад 30 європейських країн. Він представляє конкретний підхід до реалізації Болонського процесу в різних предметних областях в університетських установах за допомогою методології планування, розробки та оцінки навчальних програм у трьох циклах університетського навчання (ступінь бакалавра, магістра та доктора наук), що робить їх порівнянними та сумісними. На першому та другому етапах реалізації (2000-2004 рр.) проект стосувався дев'яти предметних областей, включаючи освіту і, отже, педагогічну освіту вчителів. Щодо останньої, загальні та специфічні компетентності визначаються як очікувані результати навчання в дескрипторах, що представляють керівні принципи для загального глобального дискурсу про кваліфікації, водночас дозволяючи автономію та гнучкість окремих установ при розробці навчальних програм для вчителів. Для галузі педагогічної освіти вказано п'ятнадцять специфічних компетентностей; серед них можна виділити здатність до рефлексії над практикою та її оцінювання, а також усвідомлення необхідності професійного розвитку впродовж усього життя [497, с. 319].

У результаті здійснення європейської освітньої політики на початку XXI ст. виконано три ґрунтовні міжнародні проекти у галузі педагогічної освіти: «Спільні європейські принципи щодо компетентностей вчителя» (2005) [506], «Покращення якості педагогічної освіти» (2007) [592], «Курикулум педагогічної освіти в країнах ЄС» (2010) [204; 738].

Згідно результатів перших двох названих проектів (вони базувалися на національних доповідях майже всіх країн-членів, у тому числі Греції, Італії та Іспанії) було виявлено, що «сучасні системи педагогічної освіти

європейських країн не формують у педагогів необхідних умінь і компетентностей». Як зазначалося в Комюніке Європейської Комісії, період 2005–2015 рр. буде дуже напруженим для європейської педагогічної освіти, адже школу за віком має залишити понад 1 млн. вчителів. Для забезпечення вчителів високоякісною педагогічною освітою і можливостями неперервного професійного розвитку переважно в системі післядипломної педагогічної освіти необхідні значні системні зміни. Отримані результати проведених проектів стали підґрунтям для здійснення загальноєвропейського дослідження курикулумів (навчальних планів і програм) педагогічної освіти на предмет їх відповідності сучасним вимогам до професії вчителя, а також для обґрунтування спільного й відмінного в підходах до визначення національних систем компетентностей вчителів у Європі [204, с. 158–159].

Вищеозначені дослідження свідчать як про неоднозначність і багатовимірність трактування компетентнісного підходу в педагогічній освіті європейських країн, так і про багатоманітність його реалізації в навчальному процесі закладів педагогічної освіти в Європі. Саме тому експерти здійснили деякі узагальнення й розробили пропозиції щодо подальших дослідницьких проектів. Майже всі групи компетентностей включені в курикулуми або інші документи педагогічної освіти в усіх без винятку європейських країнах. Проте є й такі, які мають незначне поширення в педагогічній освіті деяких країн. Найбільш поширеними є: педагогічні й предметні компетентності, компетентності щодо інтеграції теорії та практики, компетентності щодо співробітництва і взаємодії. Стосовно інших груп компетентностей (щодо оцінки якості, мобільності, управління), то вони є поширеними на рівні концепції, але маловідомими в національних курикулумах як сучасні компетентності вчителів. Компетентність щодо неперервного навчання і навчання упродовж життя стрімко вийшла на передній план і стає в наші дні все більш відомою й важливою для сучасного вчителя [204, с. 166].

Крім того, експертна діяльність європейських університетських мереж, котрі об'єднані у проекти «Поширення і вплив реформування курикулуму вищої освіти в Європі», «Гармонізація освітніх структур в Європі», «Освіта і підготовка 2010: різні системи, спільні цілі», спрямована, зокрема, на створення спільної методологічної бази та практичних інструментів щодо розробки, запровадження й реалізації навчальних програм, котрі мають стати зрозумілими для різноманітних культурних контекстів. Це один із найважливіших ресурсів для поліпшення якості професійно-педагогічної освіти, оскільки формулювання загальноприйнятих вимог до курикулуму вчителів і концепцій забезпечення якості навчального процесу сприятиме розвитку єдиного ЄПВО, в якому взаємне визнання є ключовою проблемою [204, с. 186–187].

Означений імператив відображено також і в «Зеленій Книзі Європейської педагогічної освіти» (2000) [574], в якій наголошується, що Європейська Співдружність має підтримувати проекти з розробки загальноєвропейських курикулумів педагогічної освіти, а також стимулювати академічну і професійну мобільність серед європейських учителів та студентів. З цією метою впродовж 5 років (2006–2010 рр.) розроблялася загальноєвропейська програма підготовки магістрів педагогічної освіти фахівцями 9 провідних європейських університетів, у тому числі Іспанії в межах загальноєвропейського проекту «Спільний магістерський ступінь у педагогічній освіті» (JoMiTE) [705] за підтримки Європейської Комісії. У вересні 2010 р. її запроваджено у навчальний процес університетів-розробників. Програма функціонувала на основі спільно розробленого курикулуму, згідно з яким студенти впродовж підготовки навчаються в університетах різних країн на відповідних курсах.

Курикулум розроблено з урахування загальноєвропейських підходів до побудови архітектури ступенів вищої освіти [2, с. 252–260; 513], зафіксованих у «Кваліфікаційних рамках європейської вищої освіти» (2005) [746], згідно з якими ступінь магістра є другим циклом вищої освіти (і,

відповідно, сьомим рівнем Європейської рамки кваліфікацій) та чітко визначає рівень мислення, а також навичок навчання і роботи, необхідних студенту для його отримання [204, с. 186–187; 602].

Визначення напрямів курікулярних реформ педагогічної освіти було одним із пріоритетів діяльності груп європейських експертів, як працюють в рамках дослідницьких проектів «Поширення та вплив реформування курікулуму вищої освіти в Європі» (2006 – 2007 рр.) з проблем вищої освіти; проект «Tuning» (2000-2005), котрий включає напрям педагогічної освіти і педагогічної науки; «Освіта та навчання 2010: різні системи, спільні цілі», до складу якого входить програма «Удосконалення освіти та навчання вчителів». Основним результатом досліджень стало з'ясування експертами базового поняття курікулуму педагогічної освіти, яке досить часто зустрічається в сучасній педагогічній теорії та освітній практиці країн ЄС і, зокрема Греції, Італії та Іспанії.

Потужним джерелом для роздумів про необхідність модернізації педагогічної освіти в досліджуваних країнах та Україні є дослідження в галузі безперервної педагогічної освіти [296, с. 55–60], котрі координуються міжнародними та національними організаціями в сфері освіти: Європейською асоціацією освітніх досліджень (EERA) [531]; Європейським центром розвитку професійної освіти (CEDEFOP) [744]; Європейської асоціації педагогічної освіти (ATEE) [740]; Мережі політики у галузі педагогічної освіти в Європі (TEPE) [734]; Європейської мережі у сфері політики педагогічної освіти (ENTEP) [533–534]; Мережі про системи освіти та політики в Європі (EURYDICE) [551, с. 55–60] тощо.

Також заслуговує на увагу найбільш масштабне дослідження в галузі неперервної педагогічної освіти, так званий проект групи Холмса «Завтрашні вчителі» (США) («Holmes Group Project Tomorrow's Teachers», 1986) – дослідження, організоване факультетом освіти Гарвардського університету, назване в честь декана факультету освіти в 20-ті рр. ХХ ст. Генрі В. Холмса. Прогресивні педагогічні ідеї, висловлені Г. Холмсом у той

час – «підготовка учителів є важливою частиною формування нації», знову набули актуальності у сьогоднішній педагогічній реальності. Зокрема, перша частина цього масштабного дослідження стосувалася підготовки учителів та їх професійної діяльності і була орієнтована на те, щоб вчителі увійшли до високо поцінованої в суспільстві й престижної категорії професіоналів. У результаті проведення цієї частини дослідження під назвою «Завтрашні вчителі», було запропоновано низку рекомендацій, серед яких виділено наступні категорії учителів: *учитель-стажер* чи *вчитель-початківець*, який отримує допомогу і підтримку; *учитель-ментор*, який здійснює функції наставника для вчителів-початківців й приймає участь у викладанні університетських курсів – майбутніх педагогів, залучений у дослідницьку діяльність в школі та *учитель-професіонал*, який здійснює функції лідера в своїй школі – керівника методичного об'єднання, команди вчителів, міждисциплінарної групи [755].

Іншою важливою рекомендацією, на нашу думку, яка стосується оцінки професійної компетентності вчителів, було створення стандартів вступу на посаду вчителя, які відповідають вимогам сьогодення, що передбачало розробку різноманітних інструментів оцінювання, які вимірюють різні види професійної компетентності на різних етапах її становлення і розвитку – при вступі до освітнього закладу, який здійснює підготовку вчителів, переходом на педагогічну практику, перед початком стажування в школі і для видачі ліцензії на викладацьку діяльність.

У свою чергу, результати проекту TALIS (2013) [660], яке стосується навчання учнів з особливими потребами, навчочок викладання з використанням ІКТ на всіх рівнях освіти, навчального середовища та умов праці вчителів у початкових та молодших середніх школах, за умов співпраці між урядами, міжнародним консорціумом, ОЕСР та профспілками вчителів, заповнює важливі інформаційні прогалини у міжнародних порівняннях систем освіти, забезпечуючи вчителів та директорів шкіл можливістю права голосу при аналізі освіти та розробці політики у

ключових політичних сферах; дозволяє країнам порівнювати себе з іншими державами, які стикаються з подібними викликами, а також отримувати висновки у результаті інших політичних підходів; вивчає питання якості навчальної практики та переконань вчителів щодо викладання, важливості керівництва школи; професійної практики вчителів та середовища класу, вдосконалення через професійний розвиток, оцінку та зворотній зв'язок; значення самоефективності вчителя і його задоволення від роботи, відкритості вчителів до інновацій у класі; питання пов'язані із рівноправністю та різноманітністю у класі [731, с. 3–8].

У такий спосіб ми дійшли висновку, що отримані результати можна використати для модернізації та забезпечення якості педагогічної освіти, вироблення спільних підходів щодо забезпечення якості фахової підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, запровадження загальноєвропейської стратегії розвитку освіти та навчання у контексті розвитку європейського простору педагогічної освіти та формування глобальної моделі сучасного вчителя, а також оптимізації та раціоналізації на цій основі педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії. Зокрема, обґрунтуванням можливості використання даних цих досліджень можуть слугувати два аргументи: участь у них Греції, Італії, Іспанії та України доводить, що ці результати можуть бути віднесені до характеристики реальної ситуації в освіті цих країн; проблеми, котрі ставлять на порядок денний процеси глобалізації, подібні для багатьох держав, особливо тих, які знаходяться приблизно на однаковому рівні розвитку, тому пошуки вирішення даних проблем можуть бути подібними з урахуванням національної специфіки.

Проведений аналіз вище означених міжнародних досліджень із забезпечення якості педагогічної освіти уможливорює визначення стратегії національної освітньої політики досліджуваних країн і може розглядатися у цьому контексті як джерело прийняття управлінських рішень, сприяє створенню спільної методологічної бази та практичних інструментів щодо розробки, запровадження й реалізації навчальних програм, котрі мають

стати зрозумілими для різноманітних культурних контекстів. Це один із найважливіших ресурсів для поліпшення якості педагогічної освіти, оскільки формулювання загальноприйнятих вимог до курикулуму вчителів і концепцій забезпечення якості навчального процесу сприятиме розвитку єдиного європейського простору вищої освіти, в якому взаємне визнання є ключовою проблемою.

Висновки до першого розділу

1. Здійснений історіографічний аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчив, що розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття вивчено фрагментарно у працях вітчизняних науковців та дослідників компаративістів близького зарубіжжя, не здійснювався цілісний порівняльно-історичний аналіз розвитку педагогічної освіти цих країн з використанням інтегративного підходу. Тим часом вітчизняна система педагогічної освіти могла б збагатитися новими конструктивними ідеями критичного осмислення педагогічного досвіду країн Південної Європи.

2. Доведено, що порівняльні дослідження теорії і практики розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії безпосередньо пов'язані з порівняльним аналізом системи освіти цих країн і зокрема, її складової педагогічної освіти, що здійснюється в рамках порівняльної педагогіки на засадах інтегративного підходу, з використанням здобутків психопедагогіки та психодидактики, відповідних сучасному рівню розвитку освітніх систем.

У свою чергу компаративістський погляд на становлення і розвиток педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – ХХІ ст. дає уявлення про еволюційні процеси, динаміку і тенденції розвитку, системи і моделі навчання, які відкривають перспективи перегляду існуючих та виникнення нових педагогічних теорій, обґрунтування сучасних

концептуальних ідей і підходів, осмислення сучасних проблем в освітній практиці.

3. Проведений аналіз вище означених міжнародних досліджень із забезпечення якості педагогічної освіти уможливило визначення стратегії національної освітньої політики досліджуваних країн і може розглядатися у цьому контексті як джерело прийняття управлінських рішень, сприяє створенню спільної методологічної бази та практичних інструментів щодо розробки, запровадження й реалізації навчальних програм, котрі мають стати зрозумілими для різноманітних культурних контекстів.

Це один із найважливіших ресурсів для поліпшення якості педагогічної освіти, оскільки формулювання загальноприйнятих вимог до курикулуму вчителів і концепцій забезпечення якості навчального процесу сприятиме розвитку єдиного європейського простору вищої освіти, в якому взаємне визнання є ключовою проблемою.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [253; 255; 256; 268; 271; 273; 274; 276; 277; 283; 284; 287; 296; 302; 305; 309; 310; 316; 317; 318; 319; 320; 323; 324; 325; 328; 329; 330; 334; 342].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ, ІТАЛІЇ ТА ІСПАНІЇ

У розділі обґрунтовано поняттєво-термінологічний апарат дослідження розвитку педагогічної освіти; обґрунтовано концептуальні ідеї розвитку педагогічної освіти у досліджуваних країнах; окреслено методологічні підходи дослідження розвитку педагогічної освіти; розроблено методологічну модель компаративного історико-педагогічного дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії; здійснено філософсько-педагогічний аналіз розвитку педагогічної освіти у південно-європейських країнах.

2.1 Поняттєво-термінологічний апарат дослідження розвитку педагогічної освіти

Процес становлення і розвитку понятійно-термінологічного апарату будь-якої науки досить тісно пов'язаний з процесом становлення і розвитку самого наукового знання. У своєму генезі наукова галузь проходить шлях від емпіричної стадії до теоретичної. Цей процес для кожної сфери наукового знання є індивідуальним [390, с. 175]. Зазначимо, що дослідження освітніх систем країн Греції, Італії та Іспанії потребує уніфікації освітнього та наукового тезаурусу. У цьому контексті слушною вважаємо думку І. Соколової про те, що формування понятійно-термінологічного апарату є передумовою розробки концепції дослідження, сприяє більш об'єктивному оцінюванню фактичного стану проблеми, системою знань про окремі аспекти, а також результатом теоретичного дослідження проблеми [393, с. 14].

Тезаурусне моделювання порівняльно-педагогічного знання ґрунтується на припущенні, що вся сукупність використовуваних компаративистом понять (термінів) і зв'язків між ними достатньо точно моделює структуру знання предмета дослідження. Це уможливорює здійснення міждисциплінарного перенесення фрагментів теоретичного знання, формулювати і вирішувати проблеми за аналогією з порівнюваними суміжними з педагогікою галузями знань. Відтак можна вибудовувати теоретичну модель предмету компаративного дослідження і описати її мовою певної галузі знань, використовуючи ізоморфні структури з інших тезаурусів, наприклад, психологічних, соціологічних, політичних. Міждисциплінарний обмін знаннями у тезаурусі вищої освіти розуміється І. Соколовою [391] як проблема інтеграційних відносин на рівнях: *історико-педагогічному* (коли представлено генезис поняття, аналізується практичний досвід його використання в різних контекстах і соціальних формаціях); *логічному* (рід-вид) та системно-структурному (як частина – ціле); *мовно-семантичному*, що означає виділення «ядра», зміст якого визначають базові поняття, закономірності їх формування для логічного обґрунтування різних дефініцій термінів і контекстів їх застосування [391, с. 27-28].

Відповідно до мети, об'єкта, предмета і завдань дисертаційного дослідження обґрунтуємо базові поняття, які визначатимуть теоретико-методологічні основи розкриття проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії. Для цього ми визначили три групи ключових дефініцій, що формують *науковий тезаурус дослідження*. До *першої групи* ми віднесли базові поняття, що розкривають теоретичні засади розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ ст., зокрема: «*освіта*», «*формальна освіта*», «*інформальна освіта*», «*неформальна освіта*», «*освіта дорослих*», «*університетська освіта*», «*університетська педагогічна освіта*», «*педагогічна освіта*», «*розвиток*», «*модернізація*», «*тенденція*». До *другої групи* входять дефініції, що розкривають структуру освітніх систем підготовки педагогічних кадрів

досліджуваних країн: «рівні освіти», «дошкільна освіта», «початкова освіта», «середня освіта», «триступенева вища освіта».

Третю групу формують дефініції, що розкривають структуру і зміст неперервної педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії, зокрема: «зміст освіти», «навчальний план», «навчальна програма», «стажування», «післядипломна педагогічна освіта», «підвищення кваліфікації», «перепідготовка», «професійний розвиток».

Проаналізуємо детальніше відповідно до визначених груп базові поняття нашого дисертаційного дослідження. За визначенням І. Зязюна, «освіта в Україні як демократичній державі повинна орієнтуватися насамперед не на потреби господарчі, а на потреби людські...» [99, с. 20].

Освіта як соціальний інститут відповідає за своєчасну та адекватну підготовку людей до повноцінного функціонування в суспільстві. Система освіти – не єдиний, але надзвичайно важливий чинник соціалізації людей. Сутність системи освіти як соціального інституту полягає передусім у її соціальних функціях, які на кінець ХХ – початок ХХІ ст. стали визначальними чинниками життєдіяльності людини [394, с. 431].

Віце-президент НАПН України В. Луговий зазначає, що в англomовних та деяких інших країнах для позначення навчально-виховної діяльності використовується єдине поняття «освіта» («education» – англ.). У матеріалах ЮНЕСКО загальноприйнятим є також термін «освіта»: «І це логічно: у єдиної цілісної науки педагогіки має бути однозначно окреслений предмет дослідження, який доцільно називати одним інтегрованим словом «освіта» [183, с. 18]. Водночас у Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО, 2011) поняття «освіта» визначається як процес, під час якого суспільство цілеспрямовано передає накопичені знання, розуміння, світосприйняття, цінності, навички, компетенції і моделі поведінки з покоління в покоління. Цей процес включає комунікацію з метою навчання [239, с. 84].

Важливим у контексті реалізації базової педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів Греції, Італії та Іспанії є обґрунтування таких понять, як *формальна*, *інформальна* та *неформальна* освіта. *Формальна освіта* — це освіта інституціалізована, цілеспрямована, спланована за участю державних і визнаних приватних організацій і в цілому становить формальну освітню систему країни з надання освітніх програм і відповідних кваліфікацій, визнаних державою [217, с. 4].

Натомість поняття «*формальна освіта*» (окрім інформальної та неформальної) у (МСКО) 2011 р., розробленій ЮНЕСКО, тлумачиться як тип освіти, яка інституціалізовано, цілеспрямовано спланована за участю державних організацій і визнаних державою приватних установ, що в сукупності формують систему формальної системи країни [239, с. 91; 182; 598].

У свою чергу «*інформальне навчання*» тлумачиться у цьому документі як:

– форми навчання, які є цілеспрямованими або ретельно спланованими, але не інституціалізованими. Вони меншою мірою організовані та структуровані, ніж формальна чи неформальна освіта. Інформальне навчання може включати навчальну діяльність в сім'ї, на робочому місці, за місцем проживання та в повсякденному житті, і спрямованість його визначається особою самостійно, сім'єю або соціумом;

– випадкове або несистемне навчання. Форми навчання, які не є організованими і припускають комунікацію, не призначену для навчання. Випадкове або несистемне навчання може стати побічним продуктом повсякденної діяльності або заходів або комунікації, не призначених для цілеспрямованої освіти або навчальної діяльності. Прикладами подібного навчання можуть бути спілкування при зустрічі, радіо- і телепередачі, які не є освітніми програмами [239, с. 88].

Інформальна освіта (самоорганізована освіта, самоосвіта) — це освіта цілеспрямована і спланована, але не інституціоналізована, тобто менш організована, ніж формальна і неформальна освіта» [217, с. 5].

«*Неформальна освіта*» — це освіта інституціоналізована, цілеспрямована і спланована особою або організацією, що забезпечує надання освітніх послуг. Визначальною характеристикою неформальної освіти є те, що вона є доповненням і / або альтернативою формальної освіти. Навчання в рамках таких програм часто ведеться для забезпечення загального права доступу до освіти, доступно для людей різного віку, але воно не обов'язково має спрямовану структуру; може бути коротким за тривалістю і / або низьким за інтенсивністю; як правило, організується у формі короткострокових курсів, майстер-класів або семінарів. Неформальна освіта може охоплювати програми з ліквідації неграмотності дорослих і молоді та програми для дітей, які не відвідують школу, а також програми з розвитку життєвих і трудових навичок, програми, спрямовані на соціальний і культурний розвиток [239, с. 89].

З точки зору Н. Мукан, «*освіта дорослих* – це неперервна, систематична та структурована освітня діяльність на будь-якому рівні після початкового, яку здійснюють дорослі учні з метою особистісного, соціального, професійного розвитку та освоєння відповідних знань, навичок і вмінь, цінностей» [206, с. 79]. На думку грецького дослідника А. Коккоса (А. Kokkos), «освіта дорослих є обов'язковою для підвищення освітнього рівня дорослих слухачів, а також для їх навчання з професійної, культурної та соціальної точки зору [607].

Оскільки базова педагогічна освіта в країнах ЄС в основному забезпечується університетами або ЗВО університетського типу, ми вважали за доцільне проаналізувати та розмежувати дефініції «університетська освіта» та «університетська педагогічна освіта». «*Університетська освіта*», за розширеним визначенням О. Мещанінова, – соціально-педагогічний процес, в основу якого покладено принципи: гуманізації, демократизації,

гуманітаризації, універсалізації та фундаменталізації, випереджаючого характеру, органічної єдності навчання з фундаментальними дослідженнями... конкуренції та... єдності та неподільності прав людини, толерантності, індивідуалізації... неперервності, для усіх, крізь усе життя, трьох свобод: швидкого і вільного обміну педагогічними ідеями та технологіями; вільного розвитку та руху усіх видів освітніх послуг; вільного вибору місця отримання, рівня та якості освіти, і як результат – удосконалення здібностей і поведінки, ставлення особистості, при якому вона досягає «соціальної зрілості та індивідуального зростання», усвідомлює необхідність утримання здорового балансу нерівності між економічним ростом та соціальним розвитком як провідний чинник у реалізації інтеграційних зусиль нації, що здійснюють зорієнтований вплив на формування тенденції світового розвитку і як ключовий компонент освітнього забезпечення сталого розвитку цивілізації [201, с. 392].

«Університетська педагогічна освіта», за визначенням А. Глузмана, – це система професійно-педагогічної підготовки викладачів різних спеціальностей та профілів для середніх, середньо-спеціальних та вищих навчальних закладів, котра володіє усіма ознаками університетської освіти: фундаментальністю, універсальністю, гуманітарною і науково-дослідною спрямованістю. Вона передбачає орієнтацію студентів педагогічних факультетів (відділень, спеціалізацій) на засвоєння загальнотеоретичного, спеціального, психолого-педагогічного, практичного педагогічного, науково-дослідницького й культурологічного блоків навчально-виховного процесу, в ході якого формується система узагальнених між предметних і часткових, професійно-педагогічних знань, способів діяльності, умінь творчо оперувати ними при вирішенні проблемних задач. Університетська педагогічна освіта є системою, котра, з одного боку, відповідає за потреби і запити студентів у їх особистісному і професійному становленні, з іншої – задовольняє соціальне замовлення у підготовці спеціалістів для загальноосвітніх і науково-педагогічних закладів. У цьому зв'язку основні цілі вищої, у тому числі

університетської педагогічної, освіти отримують подвійну орієнтацію [52, с. 197–198].

У Концепції педагогічної освіти, схваленої колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 р. (протокол № 17/ 1-5) надається таке визначення педагогічної освіти: *«Педагогічна освіта – це складна система, яка включає:*

– мережу відповідних навчальних закладів, науково-дослідних і методичних установ та управління ними;

– діяльність навчальних закладів з професійної орієнтації молоді, підготовки майбутніх педагогів та післядипломної освіти педагогічних працівників (учителів, вихователів, соціальних педагогів, практичних психологів, дефектологів):

– сукупність державних стандартів освіти, які визначають вимоги до підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів: перелік спеціальностей; освітньо-кваліфікаційні характеристики; нормативну частину змісту освіти (освітньо-професійні програми і навчальні програми дисциплін) та засоби діагностики якості освіти.

Педагогічна освіта реалізується через: 1) профорієнтаційно-пропедевтичну підготовку; 2) підготовку педагогічних працівників за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями; 3) післядипломну професійну освіту...» [106, с. 705–706].

Дефініція *«педагогічна освіта»*, з точки зору В. Лугового, трактується як спеціалізована підсистема освітньої сфери, головне призначення якої вбачається у підготовці педагогічних працівників та забезпеченні у такий спосіб ефективності освітньої сфери [183, с. 81].

Водночас педагогічна освіта, за визначенням Н. Базелюк, – формальна підготовка вчителя (первинна та післядипломна) з метою набуття вчителями знань, ставлень, поведінки та вмінь, необхідних для викладання на належному рівні [11, с. 283].

Ми підтримуємо думку С. Сапожнікова щодо визначення *сучасної педагогічної освіти* як системи, яка забезпечує створення організаційно-педагогічних умов для формування компетентного вчителя, його особистісного та професійного розвитку, основ культури, творчості та майстерності, спрямованих на виховання учня як особистості і найвищої цінності суспільства [374, с. 163].

У науковій літературі поняття «*розвиток*» має неоднозначний зміст. Оскільки *розвиток* характеризується якісними змінами, появою новоутворень, нових механізмів, процесів і структур, тому важливо розуміти його основні показники: незворотність, прогрес/регрес, нерівномірність, збереження попереднього в новому, єдність змінення і збереження [36, с. 41].

З цим твердженням погоджується Г. Васянович, наголошуючи на тому, що *розвиток* передбачає якісну зміну, яка пов'язана з внутрішньою перебудовою об'єкта, його структури. Ця структура являє собою функціональні зв'язки між елементами, а також їх взаємозалежність [29, с. 147].

С. Гончаренко визначає поняття розвитку таким чином: «*Розвиток особистості* – процес формування особистості як соціальної якості в результаті його соціалізації і виховання» [60, с. 289]. Звідси природно припустити, що «*розвиток освіти*» – поступ у галузі освіти відповідно до нових вимог суспільства [27, с. 168].

Поділяючи думку вітчизняних та зарубіжних фахівців, В. Пашков [236] вважає, що нагальна потреба в *модернізаційних зрушеннях* у вищій школі вимагає концептуального вдосконалення системи освіти і професійної підготовки фахівців у таких напрямках: 1) формування ставлення до людини як мети соціального прогресу, а не засобу; 2) орієнтація на активізацію людського капіталу у вищій освіті і професійній підготовці, що базується на концепції гармонійного розвитку людини; 3) реформування системи вищої освіти і професійної підготовки є стратегічними для забезпечення якості фахівців; 4) продукування в процесі підготовки спеціаліста глибокої

професійної компетентності і соціальної відповідальності при вирішенні завдань науково-технічного прогресу, соціального і культурного розвитку.

Дефініція «*модернізація*» має також декілька конотацій: по-перше, в загальному розумінні, вживається як синонім прогресивних соціальних змін, що уможлиблюють рух суспільства вперед відповідно до загальноприйнятої шкали покращень. Відповідними термінами в економічній, політичній, соціальній галузях суспільства виступають поняття «інноваційні перетворення», «осучаснення». По-друге, під *модернізацією* розуміють сукупність політичних, економічних, соціальних, культурних трансформацій у країнах світу з середніх століть, які досягли найбільшої сили у XIX–XX ст; «модернізація» як сучасність. По-третє, термін «*модернізація*» застосовують до відсталих країн для характеристики їхніх зусиль, спрямованих на досягнення провідних позицій у світі, які відповідають історичному та глобальному розвитку людства. По-четверте, модернізація структури вищої освіти України вимагає змін у системі законодавчого і нормативно-правового регулювання вищої освіти з урахуванням вимог європейської системи стандартів та сертифікації, які сприятимуть розвитку національних культурних цінностей, демократії і гуманізму як основних чинників функціонування громадянського суспільства [459, с. 10; 218; 236, с. 4; 280].

Натомість О. Поліщук під *модернізацією* розуміє загальний і неминучий період розвитку людської цивілізації, період освоєння інформаційної картини світу, усвідомлення єдності законів функціонування модернізації в природі та суспільстві, практичного їх застосування, створення індустрії виробництва та обробки інформації. Зважаючи на таке розуміння цього терміна, можна погодитися з тим, що будь-який перехід від одного суспільного розвитку до іншого супроводжується відповідними модернізаційними змінами в суспільстві [248, с. 177].

Водночас термін «*тенденція*», з точки зору О. Локшини є категорією порівняльної педагогіки, яка у контексті активізації прогностичної функції (що розуміється з позиції надання прогностичних рекомендації щодо

можливості застосування зарубіжного досвіду в національній освіті) все більше перетворюється на базову [180, с. 5–14].

Дефініцію *тенденції розвитку* національної педагогічної освіти В. Луговий трактує як результат дії загальних (інваріантних) закономірностей її становлення й існування в конкретних (унікальних) соціально-культурних умовах України. Достовірний вияв тенденцій потребує теоретико-методологічного осмислення сутності освітньої феноменології, її системної цілісності (якісної визначеності), стійкості, адаптивності та чинників виникнення, організації, еволюції [185, с. 388].

У свою чергу, найзагальнішими тенденціями в галузі підготовки педагогів автор вважає її соціально-культурну соціалізацію, кількісне зростання, рівневі піднесення, структурну гармонізацію, підвищення потенціалу розвитку. Ці тенденції конкретно проявляються у динаміці таких інтегральних показників: всебічному (у соціальному просторі і часі, у культурному просторі) екстенсивному (абсолютному й відносному зростанні педагогічної освіти, тобто розширенні випуску фахівців освітньої сфери, збільшенні питомої чисельності педагогів серед працюючого населення, залученні до педагогічної освіти все більшої кількості громадян, зменшенні кількості учнів і вихованців у розрахунку на одного педагога, появі нових напрямів, урізноманітненні спеціалізацій та кваліфікацій педагогічної підготовки, нарощуванні її тривалості, орієнтації на систематичне післядипломне навчання; збільшенні частки здобувачів повної вищої педагогічної освіти (III і IV рівнів акредитації), чисельності аспірантів та докторантів з педагогічних спеціальностей; структурному удосконаленні (багатоплановому ускладненні й гармонізації) педагогічної освіти, підвищенні ступеня її пропорційності за будовою освіти, культурі, урівноваженні видових компонентів відповідно до основних складників культурного досвіду та культури всебічно розвинутої людської особистості; децентралізації управління, утвердженні самоврядування, вирівнюванні й оптимізації ролі стандартизуюче-колективізуючих і творчо-

індивідуалізуючих начал в організації педагогічної освіти, її демократизації та гуманізації [185, с. 391–392].

Контекстний аналіз нормативних документів, науково-методичної літератури з освітніх питань дав можливість визначити другу групу найбільш уживаних термінів, котрі розкривають структуру освітніх систем Греції, Італії та Іспанії: «рівні освіти», «дошкільна освіта», «початкова освіта», «середня освіта», «триступенева вища освіта». Зокрема, у МСКО дефініція «*рівні освіти*» представлена впорядкованим набором категорій, призначених для класифікації освітніх програм відповідно до градації навчального досвіду, знань, навичок та компетенцій, які покликана забезпечити освітня програма. Термін «*рівень*» МСКО відображає як ступінь складності та спеціалізації змісту освітньої програми від основного до складного. Рівні освіти представляють собою концепт, заснований на припущенні про те, що освітні програми можна згрупувати в упорядкований ряд категорій. З урахуванням складності освітнього контексту ці категорії являють собою масштабні етапи в освітньому маршруті. Чим прогресивнішою є програма, тим вищий рівень освіти [182, с. 9]. *Див. таблицю Й.1 (Додаток Й) і схему В (Додаток В).*

Основною одиницею класифікації МСКО (2011 р.) є освітня програма, а до рівнів освіти відносяться наступні: МСКО-0 – дошкільна освіта; МСКО-1 – початкова освіта; МСКО-2 – перший етап середньої освіти; МСКО-3 – другий етап середньої освіти; МСКО-4 – післясередня (не вища триступенева) освіта; МСКО-5 – короткий цикл триступеневої вищої освіти; МСКО-6 – бакалаврат чи його еквівалент; МСКО-7 – магістратура або її еквівалент; МСКО-8 – докторантура або її еквівалент; МСКО-9 – не класифікується. Примітно, що В. Луговий трактує його як *післядокторський рівень – postdoctoral studies*) [182; 239].

У кожному рівні освіти існує поділ на типи відповідно до специфіки навчання. «*Дошкільна освіта*» – рівень освіченості, що охоплює неучасть у формальному освітньому процесі, певну участь в освітніх програмах дітей

молодшого віку або деяку участь у початковій освіті. *«Початкова освіта»* – передбачає навчальну і освітню діяльність, спрямовану на набуття навичок письма, читання і математики, а також на створення підґрунтя для вивчення і розуміння основних галузей знань, на розвиток особистості, на підготовку до навчання на першому етапі середньої освіти. *«Середня освіта»* – передбачає навчальну і освітню діяльність, що ґрунтується на початковій освіті та здійснює підготовку як до виходу на ринок праці, так і до другого етапу післясередньої (не вищої триступеневої) і триступеневої вищої освіти. У МСКО відбувається розмежування між першим та другим етапами середньої освіти. *«Триступенева вища освіта»* ґрунтується на середній освіті, організовуючи навчальну діяльність в межах спеціалізованих галузей освіти. Вона спрямована на навчання на більш високому рівні складності і спеціалізації. Вища освіта включає те, що зазвичай розуміється як академічна освіта, хоча «триступенева вища освіта» – більш широке поняття, оскільки охоплює професійну освіту [239, с. 90].

Зазначимо, що Н. Базелюк у своєму дисертаційному дослідженні подає наступне визначення *«трициклової вищої освіти»* – це система вищої освіти, запроваджена в рамках Болонського процесу, що складається з трьох циклів : перший і другий цикли відповідають першому і другому етапам (підрівням) 5 –го освітнього рівня за МСКО, а третій – 6-му (найвищому) освітньому рівню за цією класифікацією. Перший, другий і третій цикли зазвичай називають бакалаврським, магістерським, докторським. Кожен з цих циклів забезпечує доступ до професійної кар’єри та подальшого навчання. Характер кваліфікацій, що надаються на кожному з циклів, описується Дублінськими дескрипторами в межах Рамки кваліфікацій ЄПВО. Документами Болонського процесу допускається також існування короткого циклу в межах першого циклу, або пов’язаного з останнім [11, с. 284].

Процес формування понятійно-категоріального апарату нашого дослідження потребує *уточнення понять* «зміст освіти», «навчальний план», «навчальна програма», «стажування», «післядипломна педагогічна освіта»,

«підвищення кваліфікації», «перепідготовка», «професійний розвиток». Зокрема, під «*змістом освіти*» В. Луговий розуміє «упорядковану, цілісну сукупність елементів і процесів, котрі утворюють освітню систему. Зміст освіти виявляється не взагалі, а по конкретних основах, системних критеріях його розгляду» [183, с. 51].

На думку І. Соколової, *гуманітарний зміст освіти* зорієнтований на потреби суспільства щодо виховання громадянина, патріота України, який створює її історію та національну культуру. Водночас він має вектор спрямованості на особистість молодої людини, її розумовий розвиток, сформовану систему цінностей [393, с. 233]. Згідно Концепції педагогічної освіти, схваленої Колегією МОН України 23 грудня 1998 року (протокол № 17/1-5) *зміст педагогічної освіти* з відповідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається державним стандартом освіти і передбачає соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову і практичну підготовку [106, с. 713].

Як зазначає С. Гончаренко, деякі учені розуміють поняття «*куррікулум*» як «*навчальний план*» і «*навчальна програма*». Тому уточнимо визначення цих двох понять. Зокрема, під поняттям «*навчальний план*» учений розуміє документ, який визначає перелік навчальних предметів, що вивчаються в конкретному навчальному закладі, послідовність їх вивчення та кількість годин, що відводиться на вивчення кожного з них за роками навчання. «*Навчальна програма*» – документ, що визначає зміст і обсяг знань, умінь і навичок, які необхідно засвоїти з кожного навчального предмета, а також зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання [55, с. 18–23].

У статті 18 «Освіта дорослих» Закону України «Про освіту» (2017) зазначається, що післядипломна освіта включає: 1) *спеціалізацію* – профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності; 2) *перепідготовку* – освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з

метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями); 3) *підвищення кваліфікації* – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань; 4) *стажування* – набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань [91].

Зокрема, у Греції та Італії широко застосовується так зване *стажування* вчителів упродовж певного часу, перш ніж вони самостійно зможуть здійснювати професійну діяльність. При цьому тривалість періоду стажування може бути різною: один рік – Кіпр, Словенія, *Греція*, Франція, *Італія* або два роки – Люксембург, Німеччина, Данія. У будь-якому випадку стажер має чітко визначені завдання і наставника, який допомагає йому і відповідає за набуття професійної компетентності. Викладачі-наставники, як правило, досвідчені викладачі з багаторічним досвідом. Завдання стажера, по суті, не відрізняється від завдань інших вчителів. Стажування закінчується, зазвичай, у формі усного іспиту, есе або іспиту з теоретичної та практичної підготовки. Стажери готують звіти про практику [150, с. 78].

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») подається наступне визначення *післядипломної освіти*: «післядипломна освіта має задовольняти інтереси громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до кон'юнктури ринку праці, виступати засобом соціального захисту; забезпечувати потреби суспільства і держави у висококваліфікованих конкурентноспроможних фахівцях» [106, с. 657].

Післядипломна освіта (післядипломна підготовка, аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів) покликана забезпечувати поглиблення професійних знань, умінь за спеціальністю, здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або одержання нового фаху на основі наявного освітнього рівня і досвіду практичної роботи.

Поняття «*післядипломна педагогічна освіта*» у країнах ЄС, на відміну від України, позначається термінами «професійна перепідготовка», «підвищення кваліфікації», «продовжена професійна освіта», «додаткова

професійна освіта» і передбачає набуття вчителями додаткових знань, умінь та навичок або додаткових кваліфікацій [150, с. 79].

Розглянемо трактування цього поняття на прикладі досліджуваних країн. Зокрема, система післядипломної педагогічної підготовки вчителів в Іспанії представлена перспективними регіональними центрами підготовки вчителів, одним із завдань яких є організація курсів в різних школах. Форми підвищення кваліфікації вчителів включають в себе курси, семінари, конференції, програми підвищення кваліфікації, візити-спостереження в інші школи, співпрацю між вчителями, індивідуальні або спільні дослідження, наставництво, спостереження або тренінг [555, с. 121; 150].

У грецькому контексті *післядипломна освіта вчителів* (teachers' postgraduate studies) відрізняється від терміну «*підготовка*», яка передбачає меншу кількість слухачів, відібраних за допомогою іспитів, ширшою програмою навчання та довшою його тривалістю, які призводять до отримання диплома. Натомість «*підготовка*» (training) зазвичай є короткотривалою, безперервною та повторюваною, яка здійснюється не тільки упродовж періоду викладання і адресована усім учителям [610, с. 160].

У післядипломній педагогічній освіті Іспанії акцент робиться на автономії шкільних центрів, що визначають потребу у підвищенні кваліфікації та навчанні своїх співробітників, не заперечуючи при цьому зовнішню допомогу [650, с. 47–53].

Термін «*післядипломна педагогічна освіта*» не використовується в Греції для визначення однієї з ланок неперервної освіти, а означає навчальний цикл після отримання вчителем диплома бакалавра (гр. – η μεταπτυχιακές σπουδές – укр. «постдипломне навчання») і окреслюється двома термінами: «*підвищення кваліфікації*» (η επiμόρφωση) та *перепідготовка* (η μετεκπαίδευση) педагогічних працівників [355, с. 7].

Система післядипломної педагогічної освіти Греції представлена двома моделями: традиційною та інноваційною, які відображають різні підходи до організації підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів [352, с. 213].

Науковець Ф. Хміль зводить *«підвищення кваліфікації»* до навчання працівників після набуття ними певної освіти, яке спрямоване на послідовне підтримання і вдосконалення їхніх професійних знань і навичок [455, с. 337].

Водночас А. Кузьмінський підкреслює, що під цим явищем розуміють різні аспекти: оновлення та розвиток умінь і знань, підготовка до нової роботи, яка не вимагає зміни спеціальності, навіть просто зводять до методу післядипломної освіти, що значно звужує сутність цього явища. У дефініції *«підвищення кваліфікації – постійний процес відновлення кваліфікації»*, слово *«відновлення»*, – за словами науковця, – не розкриває сутності процесу, адже відновлення – це реставрація попереднього стану. Учений розглядає підвищення кваліфікації як часткові аспекти процесу розвитку працівника, як фахівця та особистості: *«процес удосконалення (фахівцями) професійних знань, умінь та навичок для їх поступального розвитку як особистостей і як професіоналів, набуття ними здатності виконувати окремі обов'язки та завдання в межах спеціальності»* [164, с. 34].

Нам імпонує визначення С. Гончаренка, котрий розглядає підвищення кваліфікації як вид додаткової професійної освіти, *«оновлення й поглиблення одержаних раніше професійних знань, вдосконалення ділових якостей працівників, задоволення їх освітніх потреб, пов'язаних з професійною діяльністю»* [59, с. 361].

У *«Глосарії основних термінів професійної освіти і навчання»* (2009) *підвищення кваліфікації* трактується як *«навчальна діяльність, спрямована на вдосконалення готовності працівника до виконання більш складних трудових функцій»*, в результаті чого відбувається освоєння нових загальнотеоретичних і спеціально-технологічних знань, розширення спектра вмінь і навичок, поглиблення розуміння зв'язку між наукою і технологією [51, с. 99].

Грецький дослідник К. Діамандис (Κ. Διαμαντής) підкреслює, що *«підвищення кваліфікації»* – це короткі пропедевтичні курси при прийомі на роботу в школу (εισαγωγική επμόρφωση – підготовче підвищення

кваліфікації), довготривалі семінари на базі школи (ενδοσχολική επιμόρφωση – внутрішньо-шкільне підвищення кваліфікації), короткочасні семінари педагогічних працівників у вільний від роботи час на місцевому рівні [522, с. 197; 352; 355].

З точки зору С. Пападакіса (Σ. Παπαδάκης) та А. Веліссаріоса (Α. Βελισσάριος), термін «підвищення кваліфікації» трактується як вдосконалення уже набутих знань упродовж короткого проміжку часу [671, с. 559, 352; 355].

Водночас тлумачний словник за редакцією Г. Бабініотиса визначає «підвищення кваліфікації» (η επιμόρφωση) як процес набуття додаткових знань, отримання наукової та професійної підготовки). У свою чергу грецький професор М. Кассотакіс (Μ. Κασσωτάκης) наголошує на неможливості чіткого розмежування понять підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників початкової та середньої освіти [611, с. 72; 352; 355].

Натомість в Італії підвищення кваліфікації вчителів відбувається в Регіональних інститутах наукових досліджень та навчання вчителів, включає у себе організацію ініціативними групами міжнародних конференції у галузі освіти, професійної підготовки та навчання педагогічних працівників; програми вдосконалення в рамках ЄС; участь у реалізації міжнародних проектів у галузі підготовки та підвищення кваліфікації вчителів [736] тощо.

Водночас процес розвитку підвищення кваліфікації в Іспанії розглядається як процес професіоналізації в галузі самоосвіти, по-перше, вчителя, і, по-друге, тих, хто забезпечує функції професійного підвищення кваліфікації – радників та інструкторів [650, с. 47–53]. Підвищення кваліфікації вчителів в іспанському освітньому просторі забезпечують програми, спрямовані на поглиблення знань з методики навчання, вивчення та обговорення тенденцій розвитку у сфері освіти і науки, конкретних методик, а також усіх аспектів координації, керівництва, навчання, націлених на підвищення якості освіти та функціонування школи [735]. Форми

підвищення кваліфікації іспанських вчителів включають в себе також курси, семінари, конференції, програми підвищення кваліфікації, візити-спостереження в інші школи, співпрацю між вчителями, індивідуальні або спільні дослідження, наставництво, спостереження або тренінг [13, с. 121].

У свою чергу, під терміном «перепідготовка» (η μετεκπαίδευση) О. Проценко (2009) розуміє подальшу додаткову спеціалізовану освіту для вдосконалення теоретичної підготовки дипломованих спеціалістів, навичок використання нових технічних засобів навчання тощо [355, с. 7–8]. Водночас К. Діамандис (Κ. Διαμαντής) «перепідготовкою» вважає отримання вчителями наукового ступеня у вищих навчальних закладах, проведення ними досліджень у галузі педагогіки [522, с. 197; 352; 355].

Цілком погоджуємося з думкою О. Проценко, яка у своїй монографії розмежовує дефініції «підвищення кваліфікації» та «перепідготовка педагогічних працівників». Зокрема, дослідниця наголошує на тому, що термін «підвищення кваліфікації» використовують для характеристики навчання для покращення та поглиблення знань й умінь у процесі неперервної педагогічної освіти... «Перепідготовку» дослідниця трактує як навчання після завершення базової вищої освіти, спрямоване на набуття спеціальних знань та умінь, розвиток управлінських навичок, формування дослідницьких умінь [355, с. 8–9].

У Законі України «Про професійний розвиток фахівців» від 12.01.2012 р. № 4312-VI *підвищення кваліфікації* трактується як одна із складових професійного розвитку кадрів, один із елементів формального професійного навчання працівників, яке разом з професійною підготовкою, перепідготовкою, стажуванням та спеціалізацією може здійснюватися безпосередньо у роботодавця або організовуватися на договірних умовах у професійно-технічних навчальних закладах, на підприємствах, в установах, організаціях, а для працівників, які за класифікацією професій належать до категорій керівників, професіоналів і фахівців, – на договірних умовах у ЗВО [93].

У зарубіжному контексті підвищення кваліфікації є продовженою та практичною діяльністю вчителів з розвитку професійних знань й навичок упродовж усього процесу навчання. Воно може приймати різні форми, в спробі досягнення різних цілей, щоб домогтися змін у сфері освіти [725, с. 155].

Водночас А. Глузман зазначає, що *система підвищення кваліфікації* займає помітне місце в системі неперервної педагогічної освіти в зарубіжних університетах. В університетській педагогічній освіті воно має два напрями: науково-практичний і практично-педагогічний. Перший напрям передбачає навчання в аспірантурі, докторантурі, написання і захист дисертаційного дослідження, отримання академічних ступенів магістра та доктора наук. Другий напрям передбачає удосконалення педагогічної майстерності учителів-практиків, освоєння ними нових педагогічних й інформаційних технологій та проходження атестації на присвоєння більш високої кваліфікації. Особливістю системи підвищення кваліфікації в зарубіжних країнах є те, що школа розглядається в якості базової ланки, оскільки у цьому випадку найбільш оптимально враховуються інтереси педагогів і держави. Внутрішньо-шкільна форма стає основною в системі підвищення кваліфікації учителів зарубіжних країн [52, с. 107].

Підвищення кваліфікації як стратегія для професійного розвитку учителів в ЄС розглядається як багатоаспектне явище, що має «вузьке» та «широке» трактування. Наявність двох тенденцій розвитку підвищення кваліфікації вчителів – *загальноєвропейської* та *національної* – призводить до наявності різних типологій даної галузі професійного розвитку та різних визначень дефініції. Подібні відмінності в організації та функціонуванні підвищення кваліфікації вчителів країн Європи пояснюється різними баченнями сутності цього феномену, оскільки воно розглядається переважно у двох контекстах: як ефективне навчання учнів; як забезпечення потреби вчителя у кар'єрному та професійному зростанні [296, с. 55–60; 332, с. 165–168].

За твердженням С. Гончаренка та В. Кушніра, «*професійний розвиток*» – складно організоване явище. Будь-яке складне явище варто розглядати як у плані диференціації (дослідження окремих складових), так і у плані їхньої цілісності (встановлення зв'язків та взаємодій між складовими) [57, с. 48]. Професійний розвиток (ПР) розглядається як неперервний процес ціложиттєвого навчання та розвитку, що починається на початкових етапах життя, триває під час навчання у ЗВО та після його завершення, а також – множинність різних видів діяльності, в якій учителі самостійно чи колективно беруть участь з метою вдосконалення фахової практики і заохочення учнів до навчання; це загальна сукупність формального та інформального навчального досвіду, що формується упродовж всієї кар'єри від початкової педагогічної освіти і до виходу на пенсію... Він є саме тим процесом, за допомогою якого вчителі засвоюють та розвивають власні знання, вміння й навички роботи з дітьми, учнівською молоддю, колегами на кожному етапі педагогічної кар'єри [207, с. 30–31].

Діяльність в галузі *професійного розвитку* через стратегію підвищення кваліфікації згрупована таким чином: 1) професійна освіта, яка означає розширення й поглиблення теоретичних точок зору вчителя за допомогою поглибленого вивчення; 2) професійна підготовка, розвиток знань й навичок, які мають пряме застосування у повсякденній праці; 3) професійна підтримка, заходи, спрямовані на розвиток досвіду на робочому місці і продуктивність. Професійний розвиток вчителів у різних країнах здійснюється диференційовано: базова освіта для вчителів-початківців, зазвичай одразу на початку педагогічної діяльності в заочній або дистанційній формах; початкова освіта для досвідчених, але не кваліфікованих учителів (зазвичай з великим стажем роботи в школі); додаткова педагогічна освіта для дипломованих спеціалістів, котрі не мають педагогічного досвіду (у формі стажування в школі й додаткових курсів); подальша освіта для кваліфікованих педагогів, котрі мають відповідну педагогічну освіту й досвід роботи [296, с. 55–60; 332, с. 165–168].

У Концепції національної системи освіти зазначається, що «усі фахівці з середньою та спеціальною та вищою освітою періодично проходять атестаційну *перепідготовку*, наслідки якої впливають на рівень і оплату праці. В інтересах високопрофесійної, ефективної перепідготовки створюються спеціальні навчально-наукові центри (інститути, університети)» [106, с. 732]. Глосарій основних іншомовних термінів і понять дослідження див. у табл. М 1 (Додаток М).

Таким чином, теоретичний аналіз літератури з проблеми формування наукового тезаурусу дослідження уможливив виокремлення трьох груп базових понять наукового дослідження, котрі виступають теоретичним підґрунтям дослідження тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, структуру освітніх систем цих країн, а також структурну організацію та зміст їхньої системи педагогічної освіти.

2.2 Концептуальні ідеї дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії

Історичний розвиток педагогічної теорії характеризується тенденцією до вироблення певного концептуального апарату, за допомогою якого можна описувати та досліджувати усю багатоманітність різноякісних педагогічних явищ [52, с. 26].

Проблема мети педагогічної підготовки майбутнього викладача сьогодні концептуально переосмислюється. Частіше вона усвідомлюється як його підготовка до неперервного особистісно-професійного розвитку, тому впливає питання про об'єктивні показники його динаміки. Уточнення цільової настанови педагогічної підготовки задає принципово нову парадигму її існування [244, с. 28].

Це твердження узгоджується із думкою зарубіжного дослідника Елліот (Elliot, 1993), який зазначає, що підготовка вчителів є одним із вирішальних секторів у змінах, що відбуваються у європейських освітніх системах. Упродовж усієї своєї історії підготовка вчителів була збалансована між академічними моделями, орієнтованими на конкретні установи та «фундаментальні» знання, і практичними моделями, заснованими на школах і «прикладних» методологіях. Ця дихотомія повинна бути подолана шляхом прийняття професійних моделей, які здатні встановити партнерські зв'язки між ЗВО і школами, в рамках консолідації просторів співпраці.

Якщо підвищення рівня початкової підготовки було однією із історичних претензій вчителів, то протягом останніх кількох років основна дискусія була зосереджена на неперервній освіті. Зокрема, учені побачили необхідність перегляду підготовки вчителів та її реорганізації в спосіб, який інтегрує різні рівні концептуалізації, «організаційний контекст, характер професійної ролі, професійну компетентність, фахове знання, характер професійного навчання, курикулум і педагогіку» (Elliot, 1991).

Уведення в дію організаційних механізмів для створення зв'язків між університетами та школами здійснюється через встановлення нових професійних функцій й оцінку просторів для практики та рефлексії на практиці [259, с. 254–255].

Цю думку підтверджує А. Новоа (A. Novoa, 1994), наголошуючи на тому, що *рефлексивна концепція професії вчителя* узгоджується з цим шляхом, який заснований на практиці, як просторі для формування критичної свідомості й кваліфікованих дій. Реконфігурація нової професії вчителя, на переконання А. Новоа проходить через три інвестиції, які традиційно відсутні в підготовці вчителів: учителя як особистість, і освітні установи та професію як колектив. Тому нові реалії початкової підготовки, й особливо неперервної підготовки, не можуть ігнорувати ці три завдання [259, с. 255; 665, 23 с.].

Зокрема, в Іспанії застосовується професійна підготовка викладачів, зосереджена на рефлексивній діяльності. Ця модель також має назву *«критично-рефлексивної»* або *«дослідницької»* і означає, що постійна рефлексія в педагогічній діяльності – це основна умова для саморегуляції та інновації навчання, що підштовхує майбутніх викладачів до самонавчання. Така підготовка народжується від вивчення реальної ситуації, з якою стикаються викладачі. Рефлексивна практика використовується для розвитку педагогічної майстерності та задля уникнення простого відтворення матеріалу викладачами [162, с. 152].

В умовах приєднання України до Болонського процесу та інтеграції у світовий освітній простір посилюється роль педагогічної освіти. Одним із напрямів модернізації педагогічної освіти в Україні в умовах європейської інтеграції є врахування кращого досвіду країн Європи і, зокрема, Греції, Італії та Іспанії, які за останні роки досягли значних успіхів у реформуванні власних систем освіти [355, с. 4].

Зазначимо, що у процесі професійної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл в Європі та світі покладено вихідні концептуальні положення світоглядного та ціннісного характеру, які є загальним підґрунтям для реформування ступеневої педагогічної освіти в Україні: випереджувальність, децентралізація, європеїзація, гуманізація, гуманітаризація, інтеграція, інформатизація, інноватизація, неперервність, наступність, прогностичність, професіоналізація, фундаменталізація, універсалізація тощо.

З огляду на це головною метою педагогічної освіти має бути підготовка вчителя, який володіє необхідними творчими та професійними якостями, що дають йому змогу творити педагогічну дію для найбільш продуктивного розвитку різновидів досвіду учнів, передусім теоретичного, почуттєвого (естетичного), практичного для гармонійного особистісного розвитку кожного учня [126, с. 2].

Зокрема, до найважливіших аспектів обговорюваних концептуальних ідей реформування та розвитку педагогічної освіти в Європі та світі, в рамках яких було сформульовано концептуальні підходи до зміни програм підготовки вчителів й процедури регулювання освітньої діяльності педагогів, зокрема з урахуванням конкретної специфіки їх професій, учені пропонують віднести наступні: початковий освітній рівень педагога в Європі повинен відповідати ступеню магістра; якість вчителя багато в чому залежить від ролі та рівня підготовки тих, хто його навчає; системи забезпечення балансу між надходженням достатньої кількості підготовлених вчителів і виходом з неї на пенсію або інші види професійної діяльності; введення в професійну діяльність вчителя – обов'язковий етап його підготовки, що передбачає необхідність організації супервізії з боку наставників на робочому місці; підготовка вчителя передбачає постійний професійний розвиток тощо [277, с. 132].

Це повною мірою стосується країн Південної Європи, зокрема, Греції, Італії та Іспанії, які мають давні освітні, виховні та культурні традиції, котрі стали евристичним потенціалом та гуманістичними орієнтирами для концепцій громадянського становлення особистості, що відображають національно-культурну своєрідність кожної країни; розвитку й розбудови педагогічної освіти у світовому суспільстві; справили значний вплив на формування цілей, змісту та методів виховання та навчання учнівської та студентської молоді [455, с. 61].

Зважаючи на реалії сьогодення та орієнтуючись на перспективні напрями розвитку педагогічної освіти та завдання, визначені у провідних наукових документах держави щодо розвитку освіти (закони України «Про освіту» [91], «Про вищу освіту» [90], «Про фахову передвищу освіту» [89], «Про професійний розвиток працівників» (2012) [93]; «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2012) [92]; «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016) [416]; указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (2002) [437]; розпорядження

Кабінету Міністрів України «Про додаткові заходи щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників у 2018 році» (2018) [432]; постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників і порядку їх присвоєння» (2015) [419]; «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004) [422]; Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки (2006) [434]; «Концепція освіти дорослих» (2011) [127]; «Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні» (2011) [126]; галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) [424]; Концепція реалізації освітньої політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2017) [418; 420]; Концепція розвитку педагогічної освіти (2018) [426]; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [438]; реформаторський освітній досвід Греції, Італії та Іспанії викликає чималий інтерес на етапі модернізації педагогічної освіти в Україні.

Потужні перетворення, здійснювані в рамках програм модернізації чи реформ вищої педагогічної освіти в країнах Південної Європи, як правило, не обмежуються одним напрямком, а зачіпають фактично всі аспекти освітньо-педагогічної діяльності: цільові установки й зміст педагогічної освіти, її організаційні й управлінські структури, психо-педагогічні, культурологічні та ціннісно-мотиваційні аспекти, інноваційні методи й технології навчання, джерела й механізми фінансування, умови і форми міжнародного освітнього співробітництва тощо [340, с. 4–5].

У вітчизняній та зарубіжній педагогіці склалося ряд основних уявлень, концепцій щодо підготовки вчителя: загальноосвітня (отримання глибоких ґрунтовних загальноосвітніх знань, учитель-ерудит), спеціальна (спеціалізація знань, певної галузі науки), персоналістична (учитель – багатогранна особистість, розвиток індивідуальності вчителя), методична (формування системи вмінь та навичок, уміння використовувати знання на

практиці), прогресивна, чи проблемна (підготовка до роботи у змінюваних умовах, самостійне прийняття рішень у складних професійних ситуаціях), цілісна (яка передбачає різнобічну професійну підготовку та інтеграцію елементів усіх попередніх концепцій) [77; 78, с. 3–4; 275, с. 156–159; 277–279].

Зокрема, психо-педагогічна концепція заснована на принципі суб'єктивності (І. Якиманська; І. Зязюн, О. Кучерявий, Е. Стоунс, Л. Фрідман та ін.) [455, с. 54; 102, с. 20–37; 103, с. 33–41; 168]. Дійсно, на цьому твердженні наголошує О. Кучерявий [168], зазначаючи, що об'єктом науково-практичного осмислення психопедагогіки є психолого-педагогічна взаємодія двох доміантних суб'єктів педагогічної дії в системі освіти – вчителя й учня [168, с. 35].

Не менш важливою у розвитку професіоналізму та професійному зростанні учителя є динамічна концепція навчання, яка передбачає, що професійний вчитель підтримує відповідальність за навчання та працює на підтримку спільної відповідальності учнів у навчанні. Він сприймає себе як прихильника різноманітності серед учнів і сприймає цей факт як виклик. Він сам теж є активним та рефлексивним «учнем» з наміром мати більше розуміння та знання про себе як вчителя і бере активну участь у власному інтелектуальному розвитку та професійний спосіб мислення [606, с. 375].

Успішне протистояння сьогоднішнім проблемам може бути досягнуто за рахунок нових методів навчання, які спроможні розширити можливості людських ресурсів, забезпечуючи їм нові знання та навички [503, с. 102].

При цьому навчання перетворюється з лінійного на інтерактивний нелінійний процес підготовки, при якому студент може й повинен діяти з гнучкістю в межах різних джерел інформації та знань [647, с. 78–82]. Зокрема, коли беруться до уваги філософія й основні принципи навчання та освіти дорослих, а також особливості дорослого учня, традиційна учителе-орієнтована модель тренера, який намагається передати знання (регулююча роль), визнається нефективною й невідповідною для реалізації ілей навчання

дорослих. Останнє має зосереджуватися на учневі, а тренер повинен діяти в процесі навчання радше в якості посередника, аніж джерела знань та інформації [601, с. 81–90; 608, с. 104–108; 617; 637, с. 6–22].

Інший аспект нового виміру європейської освіти – це навчання впродовж усього життя. Ця концепція набула нового розгляду в Болонському процесі. Той факт, що нова парадигма навчання ставить учня в основу учіння і навчального процесу, підкреслює важливість рівних можливостей, розширює процес навчання від дошкільного до пенсійного віку і включає цілу низку формального, неформального та інформального навчання [314, с. 185].

Концепція дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії ґрунтується на пріоритетності монографічного дослідження та на наступних підходах: *інтегративному* (Н. Авшенюк, О. Вознюк, О. Дубасенюк); *культурологічному* (Т. Іванова, О. Олійник, О. Першукова, О. Сухомлинська, А. Сбруєва, Н. Якса), *парадигмальному* (Е. Гьоктюрк (E. Göktürk), О. Касьянова, Т. Кун, О. Першукова та ін.); *компетентнісному* (Н. Авшенюк, О. Овчарук, Н. Постригач); *системному*, представленому у наукових працях провідних вітчизняних та зарубіжних учених (І. Блауберг, С. Вітвицька, А. Глузман, А. Кузнєцова, О. Локшина, Е. Юдін, Ю. Шабанова та ін.); *порівняльно-історичному* (А. Авшенюк, Є. Бражник, Б. Вульфсон, О. Матвієнко, О. Локшина, Б. Крищук, О. Огієнко, О. Першукова, А. Сбруєва та ін.); *синергетичному* (В. Кремінь, В. Крижко; В. Овчиннікова); *міждисциплінарному* (Н. Авшенюк, А. Колот, О. Огієнко, Н. Терентьєва та ін.) та *цілісному* (І. Зязюн, В. Лозова та ін.) підходах для аналізу становлення і розвитку педагогічної освіти, що буде здійснюватись на основі визначених та обґрунтованих нами критеріїв порівняння структури, моделей та форм педагогічної освіти, системи підготовки педагогів наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. з метою виявлення загальних, особливих та специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти у Греції, Італії та Іспанії. Зокрема, опора на розроблені зарубіжними ученими (А. Авер'янов, П. Анохін,

Ф. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Кузьмін, В. Саратовський, В. Садовський, М. Петров, А. Уємов, Е. Юдін, Г. Бунш, Р. Джонсон, Ф. Каст, Д. Кліланд, В. Кінг, У. Портер, С. Янг) положення системного підходу дозволила визначити межі його застосування у педагогіці вищої школи, реалізовувати основні принципи при конструюванні та апробації різних педагогічних систем і, зокрема, Греції, Італії та Іспанії.

Одним із вихідних моментів у системному дослідженні є виокремлення сукупності ознак і їх системне описання, котрі виступають в якості критеріїв життєздатності системи. Так, у своєму «Філософському енциклопедичному словнику» зарубіжні учені І. Блауберг та Е. Юдін системний підхід визначають як «напрям методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем...» Автори наголошують на необхідності розгляду системних явищ з точки зору організованості, структурності, функціональності, цілісності [52, с. 27–28].

Концепція дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії ґрунтується на міждисциплінарному характері педагогічного знання, використанні інтегративного підходу до цього явища та його інтерпретації у ціннісно-цільовому та функціонально-процесуальному вимірах. Інтегративний характер дослідження педагогічної освіти у країнах Південної Європи зумовив його здійснення на методологічному, теоретичному та практичному рівнях.

Методологічний рівень відображає взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до дослідження проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії. Домінуючим методологічним підходом до дослідження становлення і розвитку педагогічної освіти як проблеми порівняльної педагогіки обрано методологію універсалізму явищ, що у дисертації поєднує інтегративний; культурологічний, парадигмальний, компетентнісний, системний; синергетичний, міждисциплінарний, цілісний, порівняльно-історичний загальнонаукові підходи.

Теоретичний рівень уможлиблює виявлення провідних теорій, концепцій, ідей, вихідних понять та категорій, дефініцій, без яких неможливе розуміння сутності досліджуваного явища, а саме тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття; наукове описання досліджуваних фактів, здійснення їхнього аналізу, узагальнення і синтезу; обґрунтування особливостей розвитку педагогічної освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.

Технологічний (практичний) рівень концепції охоплює прикладний аспект дослідження, забезпечує дієвість професійної підготовки вчителів як складової педагогічної освіти та засобів її ефективного реалізації (змісту, форм та засобів навчання тощо); передбачає аналіз педагогічної освіти як багатокomпонентного (національний та європейський) утворення, а також позитивних та негативних ознак і впливів різних факторів на розвиток педагогічної освіти в умовах європейських інтеграційних процесів.

У контексті завдань нашого дисертаційного дослідження системний підхід має реалізуватися, з позицій аналізу його сутності як усвідомленої методологічної позиції дослідника, що ґрунтується на розгляді об'єктів вивчення у вигляді систем (І. Блауберг, Е. Юдін). Системний підхід дасть можливість розглянути розвиток педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії, їхні особливості, зумовлені взаємодією певних чинників. Системний аналіз дозволить здійснювати фіксацію множинних елементів, встановлювати та класифікувати зв'язки цих елементів як внутрішні, так і зовнішні, виявляти в процесі аналізу структурні та організаційні системи, аналізувати основні принципи поведінки системи.

Педагогічна освіта (ПО) має власну структуру та розвивається згідно своїх цілей, завдань та закономірностей, що дозволяє виділити ПО як особливу сферу освітньої діяльності, компаративні дослідження якої вимагають вибору методологічного апарату наукового пошуку. Зокрема, у процесі дослідження тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії системний аналіз необхідно спрямовувати на виявлення спільних та

відмінних рис у розвитку педагогічної освіти цих країн, зокрема, структури педагогічної освіти, її мети, зовнішніх та внутрішніх зв'язків між її компонентами, а також на визначення перспективних напрямів використання досвіду країн Південної Європи у системі педагогічної освіти України.

Системний підхід спрямовує дослідження на визначення педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії як цілісної системи, що характеризується певними взаємопов'язаними елементами, забезпечує відкритість і зворотній зв'язок, представляє конкретну загальну мету, а також її структури та змісту «як системного утворення, що має свої специфічні закономірності (параметри, критерії, рівні); як частини цілісної макроструктури вчителя в соціумі; як становлення особистості фахівця в межах цілісного соціокультурного простору» [464, с. 90].

Тому, цілком логічним є той факт, що в якості основи компаративного дослідження педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії ми застосовували методологічний інструментарій системного підходу, розроблений А. Кузнєцовою: виділення педагогічного об'єкту та представлення його як цілісно взаємодіючого з середовищем; визначення спеціальної дослідницької позиції з метою виявлення в педагогічному об'єкті педагогічної системи; формування методологічної програми; визначення методики системного дослідження як сукупності методів, прийомів та засобів з метою дослідження педагогічного об'єкта; формування методології практики [159, с. 73–78].

У контексті означеної проблематики дослідження нам особливо імпонує точка зору А. Глузмана, який зазначає, що розгляд особливостей розвитку університетської педагогічної освіти в різні періоди історії слід пов'язувати з характерологічними змінами, котрі відбуваються з кожним із її елементів і системою в цілому. Саме ці зміни, в кінцевому підсумку, і визначають тенденції розвитку університетської педагогічної освіти і, зокрема, педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії [52, с. 31].

Культурологічний підхід О. Олійник розглядає у контексті загальнофілософського розуміння культури, аналізуючи педагогічні факти та

явища з урахуванням соціальних і культурних процесів минулого, сучасного і майбутнього як «сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для засвоєння та трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності» [229, с. 39].

Культурологічний підхід, його методологія, з науково-філософської позиції І. Зязюна «особливо цінні тим, що визначаються основні регулятиви побудови змісту освіти, в тому числі й вимоги представленості, відображення в ній основних досягнень людського розуму та людської діяльності, всього багатства людських культур, їх взаємозв'язку і взаємодії. Ці уявлення повинні бути не фрагментарними, а системними, повними, необхідними і достатніми для успішного входження суб'єкта освіти у світ культури в усіх її виявах – науковій сфері, суспільному виробництві, повсякденному побуті, саморозвитку тощо, його опанування і, по можливості, розвитку...» [101, с. 21].

У руслі нашого дослідження застосування культурологічного підходу уможлиблює аналіз проблеми розвитку педагогічної освіти з точки зору консолідації і збагачення європейської ідентичності з урахуванням культурної та мовної різноманітності Греції, Італії та Іспанії і збереженням локальних освітніх традицій та особливостей; визначення майбутніх цілей педагогічної освіти досліджуваних країн з урахуванням національного розмаїття.

Порівняльний підхід, на думку Т. Кристопчук, забезпечує можливість здійснення аналізу системи підготовки педагогічних кадрів у країнах ЄС загалом, і у кожній країні зокрема, з'ясування спільних та відмінних рис у становленні та розвитку різних систем педагогічної освіти в країнах ЄС, їх зіставлення з вітчизняними моделями з метою можливих напрямів використання досвіду країн ЄС у системі педагогічної освіти України [150, с. 69].

Міждисциплінарний підхід сприяє задіянню методологічного інструментарію споріднених галузей науки і прирощення на цій основі наукового знання. Міждисциплінарна практика наукових досліджень передбачає використання потенціалу наявних концепцій, теорій, доктрин, сформованих зусиллями науковців різних галузей знань [121, с. 19], що зіграло вирішальну роль у контексті реалізації завдань нашого дослідження.

Основна особливість *цілісного підходу* полягає в «аналізі цілісності досліджуваного і проєктивного феномену якості особистості, особистості в цілому, педагогічного процесу, його фрагменту, шляхів забезпечення і підвищення його цілісності, що забезпечується у випадку, якщо методологію цілісного підходу реалізувати в процесі здійснення всіх інших підходів» [101, с. 22].

Цілісний підхід до розгляду проблеми дослідження реалізується через вивчення об'єкта з позиції більш складного цілого, а не ізольовано від інших пов'язаних з ним об'єктів; визначення головних елементів, частин, сторін об'єкта як цілісної системи, їх специфіки, особливостей; установлення взаємозалежності частин, елементів, внутрішніх зв'язків, які виконують різні функції і відбивають різні форми взаємозалежності; вивчення суттєвих зв'язків, які впливають на явище, розвиток педагогічного процесу, що передбачають визначення основного зв'язку, причину; виявлення тих елементів, які дозволяють впливати на цілісну систему [174, с. 39–40].

З огляду на вищезначене, нами визначено технологію логіки розгортання порівняльного історико-педагогічного дослідження розвитку педагогічної освіти. По-перше, обравши за основу критерії типізації освітніх кластерів споріднених країн, крім кластерів країн Західної, Східної Європи, прибалтійських країн, нами виділено країни Південної Європи за географічним розташуванням та за їх поступовим приєднанням до ЄС на різних етапах розширення європейської інтеграції. По-друге, для визначення сучасних напрямів розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, нами спочатку проаналізовані освітні системи цих країн. По-третє,

проаналізовано структуру, моделі, форми педагогічної освіти та національні особливості професійної підготовки педагогів зазначених країн. По-четверте, визначено систему післядипломної педагогічної освіти, що розвивається і функціонує у контексті парадигми навчання упродовж усього життя й охоплює підвищення кваліфікації, перепідготовку, перекваліфікацію та професійний розвиток.

Отже, здійснення порівняльно-педагогічних досліджень щодо стану та перспектив розвитку педагогічної освіти в Європі та світі, зокрема країн Південної Європи, наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. розглядається вітчизняними та зарубіжними ученими та практиками як продуктивний спосіб обґрунтування загальних концептуальних підходів до поліпшення якості навчання і викладання та виступають прогностичним джерелом для визначення національних стратегічних векторів сталого розвитку ступеневої педагогічної освіти, гармонізації її структур в умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти.

2.3 Методологічні підходи дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії

Аналізуючи стан методології педагогічного дослідження, її проблеми та перспективи, Б. Пружинін відмічає, що методологія (сучасна філософія науки) сьогодні не відмовилась від своїх досягнень, тобто чітких формулювань норм і стандартів науковості, пізнавальних, дослідницьких процедур. Водночас ці досягнення заглиблюються в іншу проблематику, про інше дискутують сьогодні філософи науки. Сучасну філософію науки уже не задовольняють малоефективні описи науково-пізнавальної діяльності. У центрі її уваги сьогодні культурно-історичний смисл науки, її культурні цілі, і з цієї точки зору філософія науки намагається оцінити історичні можливості наукового пізнання у тих чи інших сферах, норми і прийняті у цих сферах

когнітивні процедури. Відповідно, у площині загальних філософсько-методологічних установок у центрі уваги методології педагогічного дослідження виявляється проблематика, пов'язана з практично-життєвою орієнтацією педагогіки в цілому, що власне в методологічному плані передбачає наступне:

– прояснення, опрацювання культурних цілей педагогічного дослідження у контексті соціально-культурних завдань педагогічної діяльності в цілому. Методологія педагогіки повинна чітко сформулювати запит педагогічної практики, щоб виразити мовою науки філософсько-світоглядні конструкції та екстраполювати їх, головним чином, на результати педагогічного дослідження;

– уточнення місця (і, відповідно, мови) педагогічних досліджень у системі гуманітарних наук і науки в цілому. Сучасна методологія усе більшою мірою відмовляється від жорсткої неокантіанської дихотомії гуманітарного і природничо-наукового знання. Тому зусилля сучасної методології педагогіки повинні бути спрямовані на те, щоб забезпечити педагогічному дослідженню методологічні можливості поєднувати у собі поняття інших наук під педагогічні цілі та будувати моделі, котрі обґрунтовують й вдосконалюють шляхи їх досягнення. Саме з цієї точки зору методологія повинна оцінювати коректність залучення концептуального апарату інших наук та їх ефективність, тобто вона має виступати як методологія міждисциплінарного дослідження, піднімаючи питання про сумісність стандартів різних наук, межі їх використання і розробляти при цьому власну мову педагогіки як основу їх міждисциплінарного синтезу.

У зв'язку з цим перед методологією педагогічного дослідження постає завдання оцінити ефективність та коректність стратегій і мов педагогічних досліджень, котрі опираються на традиційні загальнонаукові (у цьому сенсі міждисциплінарні) підходи (діяльнісний, системний, кібернетичний, герменевтичний і т. п.) [15, с. 98–106].

У широкому значенні методологію трактують «як систему принципів та способів організації теоретичної та практичної діяльності, а також як учіння про цю систему» [227, с. 31].

М. Лукацький відзначає, що в науці під методологією зазвичай розуміється (у широкому сенсі) учіння про принципи побудови, форми й способи досягнення дійсності. *Методологія будь-якої науки* (у нашому дослідженні педагогічної) виконує дві функції: *регулятивну* і *нормативну*. Регулятивна функція дозволяє організувати дослідницьку діяльність, а нормативна її унормувати. В цілому методологічні конструкції виступають базисом процесу пізнання, вони, будучи багатоскладовими й багаторівневими, задають послідовність, темп дослідницьких починань, що реалізуються, окреслюють горизонти інтерпретації отриманих даних у процесі дослідження [187, с. 41].

Як зазначає Н. Дем'яненко, «... історико-системний аналіз ... освітньо-виховних систем здійснюється в хронології їх розвитку, з урахуванням особливостей, тенденцій, суперечностей і закономірностей, історично притаманних кожній із них, обґрунтовується можливість їх реконструкції в сучасних умовах розвитку вищої школи. Методологічно-теоретичний концепт передбачає, по-перше, аналіз цілісного процесу становлення та розвитку освітньо-виховних систем і педагогічних технологій із акцентом на національних особливостях; по-друге, висвітлення провідних тенденцій, наукових ідей, що зумовлювали позитивну трансформацію ціннісних ідей українського соціуму; по-третє, актуалізацію набутого досвіду в умовах модернізації національної системи освіти; по-четверте, наукове обґрунтування прогнозування розвитку педагогічної теорії і практики» [67].

Важливою ланкою будь-якої методологічної конструкції в педагогіці виступають її філософські основи. Без них існування методологічної конструкції принципово неможливо. Це пов'язано з тим, що філософія, розглядаючи в найширшій перспективі питання людського буття не може не бути орієнтиром для людинознавчих дисциплін, у тому числі й педагогіки.

Остання чутливо прислухається до голосу сучасної філософії, що наочно підтверджується корективами, які вона вносить у свої методологічні стандарти. І тому без належного розуміння сучасних філософських конструкцій незрозумілими стають інтенції методологічного педагогічного мислення [187, с. 41–42].

Як справедливо зауважує Н. Терентьєва, на сучасній неокласичній стадії розвитку науки простежується зростання міждисциплінарних і комплексних проблемно орієнтованих досліджень, які змінюють традиційні межі між теоретичними і прикладними дослідженнями, фундаментальними і прикладними науками. Сучасне наукове дослідження набуває ознак міждисциплінарності і стає актуальнішим завдяки новому розумінню цінності наукового знання, його значущості не тільки як інтелектуального надбання, а й як такого, що має проєктивний потенціал [408, с. 32–33].

Водночас у загальнонауковому контексті постнекласичної парадигми долається протиставлення наук шляхом взаємозбагачення їхнього наукового інструментарію та понятійного апарату, що дає сильний поштовх до розвитку міждисциплінарного підходу до вивчення явищ і процесів, до формування міждисциплінарного знання. У межах цієї наукової парадигми науки диференціюються за проблемою, а не предметом досліджень [225, с. 9].

У контексті вищезначеного маємо підстави стверджувати, що у нашому дослідженні педагогічна освіта розглядається як міждисциплінарна категорія, як безперервний процес та складна, відкрита, динамічна й цілісна система, що водночас виступає органічною частиною суспільства Знань, яке динамічно змінюється під впливом науково-технічного та суспільного прогресу, водночас залишаючись достатньо автономною. Вона має свою освітню інфраструктуру, міждисциплінарну природу наукового педагогічного знання, розвивається відповідно до особистих цілей, завдань та закономірностей функціонування, забезпечуючи підвищення освітнього потенціалу кожної особистості. Тому порівняльні історико-педагогічні дослідження розвитку педагогічної освіти вимагають вибору відповідного

методологічного інструментарію наукового пошуку з метою поглиблення теоретико-методологічної діяльності в царині порівняльної професійної педагогіки.

Таку думку підтверджує М. Лукацький, зазначаючи, що про прирощення наукового знання можливо говорити лише тоді, коли воно поповнюється новими фактами, котрі відображають досліджувані реалії. Цілком очевидним є те, що процес поповнення наукового знання новими фактами передбачає застосування науково-обґрунтованих методів дослідження, котрі дозволяють виявити ці факти. Ці методи, в свою чергу, шикуються у сукупність теоретичних положень, котрі в наукознавстві називають *методологічними* [187, с. 41].

Як зазначають В. Краевский та Е. Бережнова, традиційно в сучасних педагогічних дослідженнях виділяють чотири рівні структури методологічного знання (Юдін, 1978): перший (вищий) рівень – *філософський*; другий – *загальнонауковий*, який є основою побудови концепцій структури та змісту; третій – *конкретно-науковий*, що становить методологію існуючого знання; четвертий – *технологічний*, що є основою методології пошуку нового педагогічного знання. Значущість філософського рівня в педагогічних дослідженнях визнається більшістю вчених, оскільки філософські положення виступають як найбільш загальні регулятори, що входять до складу методологічного забезпечення педагогічного дослідження, яке пов'язане з вивченням дійсності опосередковано: теорія безпосередньо співвідноситься не з даними дослідів, а з філософськими знаннями [140].

Проблеми методології науки, спеціального наукового знання, теоретичної методології як джерел історико-наукового аналізу розглядалися у працях Г. Доброва, В. Загороднюк, С. Кримського, Н. Кузнєцова, В. Лекторського, В. Рижко, В. Швирьова та ін. Зокрема, В. Лекторський і В. Швирьов одними з перших висунули тезу про неоднорідність методології, про виділення різних рівнів методологічного аналізу – філософського і спеціально-наукового. Аналізуючи проблеми взаємовідносин філософії,

методології та соціальних наук, учені зазначають наступне: «Треба підкреслити, однак, що філософія є формою самосвідомості науки з певного боку. Філософія аж ніяк не претендує на те, щоб бути певним теоретичним наукознавством... немає ніякого приниження ролі філософії в дослідженні науки і наукового пізнання, якщо ми говоримо, що логіка наукового пізнання і сучасна формальна математична логіка ... є в даний час спеціальними, конкретними науковими дисциплінами» [171, с. 14–16].

Методологія філософської раціональності дозволяє розглядати діалектику наукового знання про природу, суспільство, людину і її діяльність у різних культурно-історичних моделях суспільного розвитку [240, с. 7–14].

Тому методологічною основою педагогіки, на переконання В. Крижка, є масив філософських знань, які включають різні філософські концепції: матеріалізм, екзистенціалізм, феноменологію, прагматизм, неопозитивізм та ін. Викладання педагогіки будується на основі осмислення професійної діяльності вчителя, зв'язку педагогіки з практикою навчання і виховання, уваги до традицій і врахування новітніх досягнень педагогічної науки, розвитку вітчизняної і світової культури (кроскультурний аспект), творчого використання теорії і практики освіти, варіативного підходу до вирішення педагогічних проблем, діалектичного поєднання традицій і інновацій у педагогіці [147, с. 216].

У Сучасному словнику іншомовних слів [405, с. 271] зазначається, що доповнення додатковим змістом гносеологічних чинників та логіко-методичних нормативних теорій, принципів, методів та фактів некласичної методології, поява нових концептів і смислів постнекласики породжує між-, інтер-, мультидисциплінарні структури, оновлені процеси пізнання, перехід класичної, некласичної, гносеологічної методології до постнекласичної епістемологічної, що вивчає можливості, закономірності, форми та умови пізнання, його відношення до об'єктивної реальності, критерії достовірності та істинності.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. відбувається перехід від некласичного до посткласичного періоду розвитку науки, який характеризується появою нового типу методології – *посткласичної* (термін введено В. Степіним). Виділення, поряд з некласичною методологією, посткласичного її типу дозволило більш чітко визначити ті риси наукового дослідження, які почали усвідомлюватися вченими у другій половині ХХ ст. [227, с. 55].

Дослідник У. Уівер визначив три рівні методології: перший – *класичний* спосіб мислення – «організована простота», другий – «*некласичне мислення*», який базується на теорії відносності та квантовій механіці, – «неорганізована» складність»; третій етап – *синтетичний*, в основі якого лежать відкриття кібернетики, теорії інформації та теорії систем – «організована складність». Представлена ученим кваліфікація свідчить про те, що відбувається пошук та перехід до нової синтетичної методології завдяки формуванню нового типу системно-інтегративного мислення, яке відтворюється у всіх сферах духовної діяльності, додаючи існуючу роз'єднаність та самоізоляцію [227].

Основою концепції навчання упродовж життя виступає гуманістична філософія, уможливлуючи обґрунтування ідеї освіти як рушійної сили розвитку людини та суспільства, яка сприяє самоактуалізації дорослої людини, формує почуття свободи та відповідальності, що є необхідною складовою громадянського суспільства [227, с. 58].

Важливе методологічне значення має вибір підходів, з позицій яких буде здійснюватись дослідження. Зокрема, у тлумачному словнику поняття «підхід» визначається як сукупність прийомів, способів впливу на когось та на що-небудь, вивчення чого-небудь, ведення діла [32, с. 534].

Узагальнене розуміння «підходу» визначається як:

– теоретична та (або) логічна засада для розгляду, аналізу, опису, проектування, конструювання чого-небудь (теорії, структури, моделі, тези,

ідеї, гіпотези тощо). У цьому значенні «підхід» співвідноситься з такими поняттями як «принцип», «позиція», «ідея»;

– сукупність специфічно пов'язаних засобів та прийомів здійснення діяльності, адекватних певній ідеї, принципу тощо. Це узгоджує його з поняттями «метод», «методика»;

– ознака або сукупність ознак якості здійснення діяльності, її якісної характеристики, що пов'язує його з поняттями «якість», «особливість» [139, с. 197].

Важливим елементом історико-педагогічного дослідження, на переконання Л. Мільто, є звернення до методологічних підходів. Автор зазначає, що *методологічний підхід* визначає розуміння логіки та етапів розвитку педагогічного процесу, регламентує відбір та інтерпретацію фактологічного матеріалу, закладає аксіологічні параметри оцінки досліджуваних історико-педагогічних явищ. Це дає підстави визначити методологічний підхід як гносеологічну цілісність, що включає дослідницькі установки по відношенню до об'єктів історико-педагогічної дійсності, а також методологічні засоби вивчення цих об'єктів [202, с. 164].

Про недоцільність розгляду досліджуваної проблеми тільки за допомогою одного методологічного підходу наголошували А. Булгакова та Є. Густова, оскільки, на думку вчених, це може призвести до її недостатньої вивченості, адже, згідно з діалектичними законами, у будь-якому окремо взятому підході є переваги й недоліки, а в разі їх спільного використання забезпечується можливість отримати цілий спектр потенційних рішень досліджуваного питання. У зв'язку з цим, для їх вибору В. Білик [18] застосувала принцип «constructive alternatives» («конструктивний альтернативізм»), запропонований американським психологом G. Kelly, згідно з яким, реальність може бути представлена різними методами вирішення, і жодна з точок зору не може бути представлена як найбільш оптимальна [18, с. 5].

Загальновідомо, що інтеграція методологічних підходів є провідною тенденцією багатofакторних досліджень. Оскільки система педагогічної освіти включає множинність істин у розвитку ідей, поліфонічна, поліпарадигмальна, поліконцептуальна у розвитку та взаємодії з суб'єктами освітнього соціуму, у дослідженні ми орієнтувалися на інтегративну комплексну побудову історико-педагогічного дослідження, що дало можливість з позицій цілісності та системності дослідити структурні та функціональні трансформації становлення і розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії в означений хронологічний період.

Проблематика історико-педагогічного знання, з точки зору Н. Дем'яненко [67], досліджується системно, за хронологічними періодами, в рамках філософської чотиримірності, де кожен із аспектів – онтологічний, гносеологічний, аксіологічний, праксіологічний виступають самостійними і водночас взаємозумовленими категоріальними структурами. Зокрема, в *онтологічному аспекті* фіксуються і визначаються вітчизняні освітні системи та педагогічні технології (об'єкт дослідження) в історії їх розвитку, виявляються умови їх існування, загальні й необхідні параметри, властивості, суперечності й закономірності.

З *гносеологічних позицій* визначається знання про вказаний об'єкт дослідження як форму існування і систематизації результатів пізнавальної діяльності людини, а також форми цього знання, загальні методи і засоби адекватного відображення дійсності, умови й способи переходу від незнання до знання, діалектична природа пізнання, закономірності його розвитку.

З точки зору аксіології фіксується й усвідомлюється цінність об'єкта дослідження, виявляються можливості вибору істинних цінностей, їх основні види, способи функціонування, встановлюється соціально-історична зумовленість наявних цінностей, принципи їх оцінки й переоцінки, способи творення вищих цінностей. Науково-обґрунтований підхід до трактування історико-педагогічних явищ у світлі ретроспективного аналізу, оцінки сучасного стану і визначення перспектив розвитку освітніх систем та

педагогічних технологій забезпечується на основі низки принципів [67, с. 1–2], які використовувалися на різних етапах наукового пошуку для реалізації поставлених завдань та лягли в основу розробки методологічної моделі порівняльного історико-педагогічного дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (*див. табл. 2.3.*).

Водночас логіка побудови методологічних засад дослідження спонукала до аналізу надійних та ефективних теоретичних положень, наукових підходів, концепцій та ідей та потребувала застосування концептуального, міждисциплінарного та наукового підходів. Зокрема, *концептуальний підхід* передбачає попереднє розроблення концепції, що зумовило застосування комплексу ключових положень, які визначили цілісність побудови та послідовність викладу зібраних фактів, їх теоретичного узагальнення та обґрунтування висновків дослідження. *Міждисциплінарний підхід* був застосований нами в якості методологічної основи забезпечення розв'язання завдань наукового дослідження, з одночасним опертям на розвиток як фундаментальний принцип діалектики [121, с. 18–22].

Системоутворюючим є *принцип історизму*, що розуміється як вивчення предмета чи явища в процесі розвитку і змінюваності в конкретних умовах певного етапу генезису та еволюції. Це дозволяє об'єктивно вивчити сучасний стан досліджуваного об'єкта, розглянути генезу, основні етапи його історичного руху, намітити перспективи розвитку.

Принцип об'єктивності забезпечує можливість проникнення в сутність проблеми, що досягається шляхом усебічного врахування факторів і умов, які послужили причиною виникнення обраної для дослідження проблеми. Кожне явище аналізується в його багатогранності й суперечливості, що запобігає суб'єктивізму й однобокості суджень та висновків.

Принцип єдності логічного й історичного дозволяє висвітлювати історичні факти, викласти логіку історичного процесу, виявити закономірності його розвитку. Спрямований на розгляд історико-

педагогічного явища як об'єктивно існуючої дійсності, що об'єктивно розвивається за власними внутрішніми, незалежними від людини законами.

Принцип системності дає можливість розглядати підняту проблему як динамічну цілісну систему в багатоманітності зв'язків та складну структуру у взаємодії з середовищем [67, с. 2].

Принцип сутнісного аналізу полягає в тому, що в ході дослідження явищі; виявити його внутрішню структуру; розкрити закони існування та функціонування явища; виявити чинники розвитку, можливості цілеспрямованої зміни. Це передбачає перехід від опису до пояснення, а далі до прогнозування розвитку досліджуваного явища або процесу [173, с. 27–28].

Основоположними принципами конструювання змісту освіти є *гуманізація та гуманітаризація*. *Гуманізація* – це відображення в освіті тенденцій гуманізації сучасного суспільства, коли людська особистість визначається найвищою цінністю, а ствердження блага людини – найважливішим критерієм суспільних відносин. Сутністю освітнього процесу стає цілеспрямоване перетворення соціального досвіду в досвід особистий, залучення людини до всього багатства культури.

Гуманітаризація означає, що у фундамент формування особистості мають бути покладені знання про людину й людяність, знання, які використовуються на її благо [69].

З метою реалізації принципів логіки викладу історико-педагогічного дослідження використовується декілька наукових підходів: *конкретно-історичний*, який передбачає дослідження і виклад фактів історії освіти в широкому соціокультурному аспекті з наступним їх аналізом; *формаційний*, за яким історико-педагогічна проблематика оцінюється у контексті соціально-економічних формацій; *цивілізаційний* – базується на виявленні соціологічних передумов у висвітленні історії педагогічних ідей і практики виховання; *культурологічний* – виявляється через налагодження діалогу культур, встановлення зв'язку культури, досвіду людства і виховання;

антропологічний – основу його становить аналіз історії освітніх систем і педагогічних технологій з позицій уявлень про людину як базову цінність і мету виховання й освіти; соціально-історичний – передбачає чітке врахування й відтворення всіх деталей і етапів досліджуваної проблеми в контексті впливу соціальних механізмів [67, с. 2].

На думку А. Сбруєвої, методологічну основу порівняльно-педагогічних досліджень повинні складати такі підходи: *цивілізаційний* – коли освітній процес розглядається в рамках сукупності всіх форм життєдіяльності дитини (людини) тієї чи іншої цивілізації – матеріальних, політичних, культурних, релігійних, наукових тощо; *антропологічний* – при якому освітні реалії розглядаються крізь призму людини, потреб розвитку особистості; *синхронний* – відбувається осмислення розгортання освітнього процесу в просторі, у співвідношенні з іншими цивілізаціями і регіонами; *діахронний* – розглядаються і зіставляються педагогічні факти та явища, що відбуваються в різних культурно-історичних циклах у межах однієї цивілізації [379, с. 28].

Синергетичний підхід, на переконання В. Крижко, дає можливість ґрунтовно міждисциплінарно дослідити освіту як реальну проблему та «уможливлення» буття і мислення в контексті певних цінностей. Синергетична методологія вносить принципово нові сюжети в світоглядну теорію. Згідно з нею в центр наукової уваги ставляться не об'єкти, а взаємодія між ними. У науковому дискурсі спостерігається зміщення акценту з аналізу стану речей на процеси, в яких вони перебувають, на дослідження спрямованості і незворотності змін. Синергетика істотно посилює позиції тих, хто діалектично сприймає та інтерпретує світ, наголошує на таких фундаментальних принципах, як взаємозв'язок і багатовекторний розвиток.

Переваги синергетичного мислення полягають у тому, що воно забезпечує цілісність світобачення. Під впливом синергетики виникла, зокрема, ідея коеволюційного, тобто узгодженого розуміння еволюційних процесів у природі та суспільстві. Завдяки синергетиці науковий дискурс дедалі більше позбавляється конфронтаційності, збагачується принципом

доповнення, співробітництва, консенсусу, толерантності. Відповідно утверджується необхідність плюралістичного вільного мислення. В науковому мисленні чіткіше усвідомлюється думка про те, що загальна картина будь-якого явища складається із часткових його картин і фрагментів, що відповідають різним способам спостереження та інтерпретації і можуть бути несумісними у традиційному розумінні, але сприймаються як такі, що взаємодоповнюються в новому. Зокрема, В. Крижко визначив три основних аспекти тлумачення синергетики: *світоглядний* – синергетика як нова форма діалогу людини з природою та людини з людиною; *концептуальний* – як універсальна теорія самоорганізації складних систем; *методологічний* – синергетика як міждисциплінарна методологія дослідження розвитку складних систем [147, с. 361–363].

Відтак, у своїй роботі ми послуговувалися *методологічним аспектом тлумачення синергетики*, оскільки педагогічна освіта є складною, багатофункціональною відкритою системою.

Вибір *компетентнісного підходу* у контексті нашого дослідження зумовлений тим, що наприкінці ХХ ст. почали відбуватися докорінні зміни в парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких склалися протягом усього століття. Колишня парадигма, що відбивала інтереси та сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання й імовірнісної оцінки. При цьому найважливішою властивістю, що її набуває освіта, стає гнучкість, здатність до переналадження, це стосується як освітньої системи, так і її продукту – фахівця; перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності та постійного засвоєння нової інформації [123; 124, с. 15; 273, с. 65–67; 274, с. 274–283; 309, с. 145–201; 310, с. 125–128].

Зазначимо, що у *вищій школі* ідеї компетентнісного підходу розвивалися за допомогою ряду проектів у рамках Болонського процесу,

зокрема, довготривалого масштабного проекту Європейської Комісії «Налаштування освітніх структур в Європі». Для *педагогічної освіти*, яка виступала однією з дев'яти предметних сфер дослідження на першому етапі проекту, важливим було визначення загальних характеристик компетентностей, тлумачення термінологічних особливостей, а також методологія оцінки навчальних програм на компетентнісних засадах на рівнях бакалавра, магістра та доктора тощо. Наголошувалось на *міждисциплінарній сутності предметної галузі освіти*, включаючи педагогічну освіту, де навчальні предмети мають використовуватися для розгортання природи викладання, навчання й оцінювання в різних соціо-економічних контекстах [123, с. 58–59; 273, с. 65–67; 274, с. 274–283; 309, с. 145–201; 310, с. 125–128].

Парадигмальний підхід у педагогічній науці, зокрема, історії педагогіки та порівняльної педагогіки обґрунтовано Е. Гьоктюрком (E. Göktürk) [565]; О. Касьяною [112], Т. Куном [165], О. Першуковою [243]; О. Сухомлинською (1999; 2003) [403, с. 16–25; 404] та ін. Зокрема, парадигма, за визначенням О. Сухомлинської, – «одне з ключових понять сучасної філософії науки й означає сукупність переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством, певна наукова традиція».

Парадигмальний підхід в історії педагогіки, на думку О. Сухомлинської, – це генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти, тобто внутрішню логіку розвитку досліджуваного предмета як системи бінарних опозицій (авторитарне виховання – педоцентричне виховання, соціально-орієнтований процес – особистісно-орієнтований процес тощо)». Між цими протилежностями, на думку авторів, розвивається педагогічне знання [403, с. 16–25].

У сучасних педагогічних дослідженнях поняття «парадигма» набуло чималого розповсюдження, оскільки воно є методологічним феноменом,

яким послуговуються і науковці, і педагоги-практики. Проте сам термін «парадигма» у науковій спільноті викликав дискусію, що знайшла різні форми прояву, зокрема, у його потрактуванні. Так, у теорії та практиці освіти використовують поняття як «педагогічна парадигма», так і «освітня парадигма». *Педагогічна парадигма* визначається як сталий, значний, погляд, певний стандарт, зразок рішення освітніх і дослідних задач (Є. Бондаревська, С. Кульневич, В. Сластьонін). Зміст поняття «*освітня парадигма*» розглядається у контексті існування освітньо-історичного процесу як синтез онтологічних і індивідуальних аспектів педагогічного мислення та поведінки [112, с. 89].

Питання про парадигму як модель постановки проблем і сукупності прийомів їх розглядання, висвітлено у праці Т. Куна «Структура наукових революцій», де автор пропонує розглядати парадигму як наукову спільноту, яка у своїй науковій діяльності керується певною сукупністю знань і підходів до об'єкта досліджень. У цій праці відбувається потужний процес «переключення парадигми» від попередніх філософій, зокрема *філософії біхевіоризму*, до *нової філософії конструктивізму*, з позицій якого кожна людина впродовж життя конструює своє особисте розуміння навколишньої дійсності. Звідси ключовими ідеями конструктивізму є *теоретичний та концептуальний релятивізм*, важливість контексту, критичне мислення та трансформувальне навчання [166, с. 14].

На переконання О. Першукової, у гуманітарних науках парадигми не змінюють одна одну, а накладаються одна на другу і співіснують одночасно, нерідко ігноруючи одна одну [243, с. 60].

Зокрема, аналізуючи професійну підготовку вчителів наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. у країнах Західної Європи й порівнюючи її з підготовкою педагогів в Україні, Л. Пуховська виділяє чотири парадигми педагогічної освіти: *академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну і дослідницько-орієнтовану*. Причому, традиційними загальноприйнятими (у рамках класичної освітньої парадигми) вважаються академічно-

традиціоналістська і технологічна парадигми. Індивідуальну і дослідницько-орієнтовану парадигми дослідниця вважає інноваційними і розглядає їх з позиції особистісного підходу [358–360].

Зазначимо, що сучасні науковці, які проводять *порівняльний аналіз* у різних педагогічних дослідженнях стикаються з проблемою визначення відповідних методологічних орієнтирів. У більшості робіт завдання дослідження зводяться загалом до виявлення стану проблеми дослідження, включаючи визначення і опис історичних етапів розвитку та характеристику сучасного стану досліджуваного педагогічного явища, або проведення аналізу на основі зіставлення. Це дало підстави О. Першуковій для висновку, що проведений у них порівняльний аналіз є здебільшого емпіричним за характером. Наявні доробки, на думку А. Балендра, не є універсальними і можуть використовуватися лише в рамках власних досліджень [12, с. 45; 241, с. 6].

Цю думку підтверджує вітчизняний компаративіст Г. Щука, яка слушно зауважує, що широка сфера порівняльно-педагогічних досліджень вимагає від науковця створення власної методологічної програми і обмежує можливість використання моделей, розроблених іншими дослідниками [461].

Отже, поліаспектність та міждисциплінарність проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. актуалізує необхідність формулювання авторської стратегії наукового пошуку, тому вбачаємо необхідним розроблення власної методологічної моделі проведення компаративного історико-педагогічного дослідження тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.

Системний підхід виступає методологічною орієнтацією дослідження, заснованого на розгляді об'єктів вивчення у вигляді систем, тобто сукупності елементів, пов'язаних між собою через взаємодію, виступаючи як єдине ціле відносно навколишнього середовища. Це дозволяє не тільки ретельно дослідити структурні компоненти систем, а й здійснити проектування,

моделювання нових систем, сформувавши механізм їх цілеспрямованого функціонування та розвитку [227, с. 62].

На думку С. Вітвицької, системний підхід – це не тільки аналітичний, але й синтетичний метод [203, с. 31]. Тому логіка нашого наукового дослідження потребувала застосування системного підходу як такого, що ґрунтується на наступних принципах : а) *системно-історичному*, який дозволяє дослідити генезу педагогічної освіти та спрогнозувати її подальший розвиток; б) *системно-структурному*, що сприяє вивченню основних структурних компонентів системи педагогічної освіти в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості; в) *системно-функціональному*, який відповідає за з'ясування функцій педагогічної освіти; г) *системно-інтегративному*, що розкриває механізми, процедури та фактори збереження, розвитку та удосконалення педагогічної освіти як системи [454].

У рамках цього підходу у процесі аналізу еволюції явища європейського виміру у педагогічній освіті Греції, Італії та Іспанії та тенденцій її розвитку застосовувався синхронічний (горизонтальний, географічний, інтернаціональний) та діахронічний (вертикальний, хронологічний, історичний) аналіз [241, с. 8]. Зокрема, *метод діахронічного аналізу* дав змогу дослідити динаміку якісних змін у розвитку педагогічної освіти досліджуваних країн. *Синхронічний метод* дав можливість дослідити процес розвитку педагогічної освіти у постійному контакті із її компонентами та взаємовпливі з іншими чинниками розвитку суспільства.

Для досягнення поставленої мети нами застосовано такі теоретичні та загальнонаукові методи: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, історичний та системний методи, що дало змогу логічно дослідити зібрані факти, узагальнити результати, виробити власне авторське судження та висновки; розробити методологічну модель порівняльного історико-педагогічного дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, яка складається із чотирьох рівнів та ґрунтується на теоретичних узагальненнях провідних чинників та обґрунтуванні тенденцій розвитку

педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття [320].

Рівні моделі містять методологічні підходи, методи їх реалізації, принципи проведення компаративних досліджень та враховують хронологічні межі становлення та розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (А. Балендр) [12, с. 48].

Водночас системний підхід до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду, з точки зору О. Локшини, якої дотримувалися у своїй роботі і ми, скеровує дослідження в напрямі пізнання змісту шкільної освіти (*у нашому дослідженні – педагогічної освіти*) як системи в нерозривній єдності її характеристик, взаємозв'язок яких формує цілісні якості цієї множини. При цьому увага зосереджується на таких параметрах, як структурність у контексті виокремлення внутрішніх взаємодій між елементами системи і функціональність задля розкриття її цілей і функцій [181, с. 8].

Як зазначає дослідниця, на основі аналізу доробку українських і зарубіжних педагогів-компаративістів, для порівняльної педагогіки на сучасному етапі важливим є: 1) застосування системного підходу до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду; 2) розгляд освітнього феномена в історико-соціально-економіко-культурному контексті; 3) дослідження філософсько-теоретичного підґрунтя, на якому будуються освітні зміни; 4) посилення практичної зорієнтованості порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій розробникам освітньої політики для вдосконалення національної освіти; 5) посилення прогностичної функції, яка апріорі передбачає виявлення тенденцій розвитку під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, що детермінують напрям розвитку [178, с. 6–15]. Наукове бачення О. Локшини було також враховано нами при визначенні методологічних рівнів проведення порівняльного історико-педагогічного дослідження.

У сучасних умовах педагоги-компаративісти наголошують на необхідності застосування наукового методу з його прогностичною

функцією, точними дослідницькими технологіями, ретельною емпіричною перевіркою гіпотези, валідними вимірниками, опираючись при цьому на наукову теорію, що визначається законами, кількісними даними та тестами [180, с. 6]. *Наукові підходи* компаративного педагогічного дослідження, за Н. Гаркушею [47, с. 151–154], – це сукупність парадигматичних та прагматичних настанов, що визначають концепцію, стратегію, тактику і методологію порівняльно-педагогічного дослідження.

Тому, застосовуючи *метод порівняння* у дослідженнях, на думку О. Огієнко, важливо враховувати, що порівнювати доцільно лише ті об'єкти, яким властиві загальні характеристики, а порівняння здійснювати лише за найбільш суттєвими їх властивостями. *Порівняльний підхід* потребує з'ясування спільностей та розбіжностей феномену змісту шкільної (у нашому дослідженні – педагогічної) освіти в національних вимірах держав-членів, вивчення причинно-наслідкових зв'язків для пояснення динаміки змін у взаємозалежності з тенденціями розвитку в національній системі освіти, посилення практичного характеру дисертаційного дослідження наданням рекомендацій розробникам освітньої політики для удосконалення вітчизняної освіти [227, с. 30].

Зазначимо, що для реалізації порівняльного (компаративного) підходу Н. Мельник наголошує також на важливості застосування комплексу методів, серед яких: компаративний або порівняльний аналіз, контент-аналіз, моделювання. *Компаративний (порівняльний аналіз)*, на думку дослідниці, є невід'ємним методом досліджень даної категорії, оскільки завдяки означеному методу забезпечується якісне виокремлення та аналіз різних аспектів досліджуваного предмета, явища, процесу [199, с. 33].

У контексті нашого дослідження під *порівняльним історико-педагогічним дослідженням розвитку педагогічної освіти* ми будемо розуміти порівняння систем освіти Греції, Італії та Іспанії (або їх компонентів, зокрема структур педагогічної освіти) з метою виявлення, аналізу спільностей та розбіжностей між освітніми фактами та педагогічними

явищами, обґрунтування тенденцій їх розвитку, забезпечення об'єктивної оцінки прогностичних напрямів застосування зарубіжного досвіду у вирішенні проблем педагогічної освіти України.

Для побудови методологічної моделі порівняльного історико-педагогічного дослідження та розв'язання конкретних завдань ми відштовхувалися від методологічного підходу поділу порівняльно-методологічного аналізу американського компаративіста І. Кендла на взаємопов'язані і взаємозумовлені рівні: описовий, історико-функціональний, узагальнювально-оцінювальний, що, на думку дослідника, дозволяє розширити діапазон зіставлень, вивчити педагогічні системи в тісному зв'язку з економічними, суспільно-політичними і культурними чинниками [169, с. 17–23; 320, с. 148].

Запропонована нами методологічна модель порівняльного історико-педагогічного дослідження ґрунтується на теоретичних узагальненнях провідних чинників, у контексті яких отримала розвиток і функціонування модель педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, а також важливій семантичній інформації про безперервну педагогічну освіту Греції, Італії та Іспанії, в умовах якої реалізується професійний розвиток вчителів і призначена для логічного представлення її рівнів у їх взаємозв'язку, а також визначення особливостей професійного розвитку вчителів у кожній країні; виявлення спільних та відмінних тенденцій у розвитку педагогічної освіти досліджуваних країн (*див. табл. 2.1*).

На першому рівні – логіко-аналітичному – розв'язано такі завдання: а) вивчено наукову літератури з проблеми дослідження; зібрано фактичну інформацію та проаналізовано факти щодо особливостей розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії; б) визначено та конкретизовано основний поняттєво-термінологічний апарат дослідження; в) визначено відмінності у трактуванні термінів, понять, суджень та категорій дослідження; проаналізовано суперечності і з'ясовано причини їх виникнення.

На цьому рівні нами застосовано такі *загальнонаукові методи*: методи синтезу та класифікації (для визначення відмінностей у тлумаченні деяких термінів, понять, суджень та категорій) та конкретно науковий метод *термінологічного аналізу*, у результаті чого було витлумачено, доповнено та уточнено поняттєво-термінологічний апарат дослідження.

За допомогою *методу критичного аналізу* філософсько-педагогічних, психологічних літературних джерел, нормативних документів міжнародних організацій, що регламентують формування загальноєвропейського освітнього простору досліджено особливості розвитку педагогічної освіти у досліджуваних країнах.

Другий рівень – узагальнювальний-оцінювальний: а) визначено концептуальні ідеї дослідження розвитку педагогічної освіти та розроблено теоретико-методологічні основи дослідження. Згідно завдань цього рівня моделі феномен розвитку педагогічної освіти вивчався з урахуванням філософських, педагогічних та психологічних теорій, концепцій з інтеграцією міждисциплінарного, системного та культурологічного підходів.

Для визначення концептуальних ідей дослідження розвитку педагогічної освіти та визначення теоретико-методологічних основ дослідження нами застосовано *загальнонаукові методи* узагальнення, аналізу, синтезу та порівняння.

Із *конкретно-наукових методів* були застосовані: *системний метод*, який дав змогу дослідити структурні та функціональні характеристики організації педагогічної освіти у досліджуваних країнах, встановити зв'язок між її компонентами, розглянути педагогічну освіту цих країн як цілісне явище; *синергетичний метод*, завдяки чому педагогічну освіту було розглянуто як унікальний процес, якому властива самоорганізація, саморозвиток та відкритість; *парадигмальний*, що створило умови для виявлення загального та історичного у розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії.

Третій рівень - результативно-порівняльний: а) визначено провідні чинники розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії; здійснено історико-педагогічний аналіз еволюції європейського виміру в педагогічній освіті досліджуваних країн; узагальнено структурно-функціональні характеристики педагогічної освіти кожної з аналізованих країн та здійснено порівняльний аналіз тенденцій їх розвитку; розроблено періодизацію розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.

Для реалізації цих завдань нами було застосовано такі загальнонаукові методи: *історичний метод* у поєднанні з методами порівняння, аналізу, синтезу (для визначення провідних чинників розвитку педагогічної освіти, здійснення історико-педагогічного аналізу еволюції європейського виміру в педагогічній освіті та обґрунтування тенденцій її розвитку) та *метод узагальнення* (для узагальнення структурно-функціональних характеристик педагогічної освіти кожної з аналізованих країн); *методи порівняння, абстрагування, узагальнення* (для визначення загального та конкретного у процесі розвитку педагогічної освіти, що створило основу для виявлення подібного та відмінного); *методи узагальнення та класифікації* (для розроблення періодизації розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття), що передбачало поділ усіх досліджених об'єктів на окремі групи відповідно до важливих ознак.

Історико-порівняльний метод став підґрунтям для простеження розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору.

Метод періодизації дозволив простежити генезу розвитку педагогічної освіти у контексті євро інтеграційних процесів та виокремити періоди її становлення та розвитку.

Методологічна модель порівняльного історико-педагогічного дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття

РІВЕНЬ I. Логіко-аналітичний		
вивчення наукової літератури з проблеми дослідження; збір фактичної інформації та аналіз фактів щодо особливостей розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії	визначення та конкретизація основного поняттєво-термінологічного апарату дослідження	визначення відмінностей у трактуванні деяких термінів, понять, суджень та категорій; аналіз суперечностей і з'ясування причин їх виникнення
РІВЕНЬ II. Узагальнювально-оцінювальний		
визначення концептуальних ідей дослідження та розробка теоретико-методологічних основ наукового дослідження	оцінка стану педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії для визначення тенденцій її розвитку	Осмислення теоретико-методологічних основ дослідження розвитку педагогічної освіти у досліджуваних країнах
РІВЕНЬ III. Результативно-порівняльний		
визначення провідних чинників розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії; здійснення історико-педагогічного аналізу еволюції європейського виміру в педагогічній освіті досліджуваних країн	узагальнення структурно-функціональних характеристик педагогічної освіти кожної з аналізованих країн та виявлення спільних і відмінних тенденцій їх розвитку	розробка періодизації розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття
РІВЕНЬ IV. Прогностично-інтерпретаційний		
перевірка оціночних суджень, узагальнень та припущень	корекція та поглиблення попередньо зроблених суджень та висновків	формулювання висновків дослідження, окреслення перспективних напрямів модернізації педагогічної освіти в Україні; розробка наукових рекомендацій для модернізації педагогічної освіти в Україні на основі конструктивних ідей південно-європейського досвіду

Четвертий рівень - прогностично-інтерпретаційний: а) перевірено зроблені припущення у ході дослідження; відкореговано та поглиблено попередно зроблені судження та висновки; б) окреслено перспективні напрями модернізації педагогічної освіти в Україні; в) розроблено наукові рекомендації для модернізації педагогічної освіти в Україні на основі конструктивних ідей південно-європейського досвіду.

Для перевірки інтерпретацій, узагальнень та припущень, зроблених у ході дослідження, було застосовано методи *аналізу, синтезу, узагальнення та порівняння*. Для окреслення перспективних напрямів модернізації педагогічної освіти в Україні було застосовано метод синтезу та системний метод, оскільки педагогічна освіта є складною системою і різноманітними взаємозв'язками її складових.

Для розробки науково-методичних рекомендацій щодо модернізації педагогічної освіти в Україні на основі конструктивних ідей південно-європейського досвіду було використано *методи аналізу, синтезу, індукції та дедукції, узагальнення та порівняння* тощо.

Це дає підстави стверджувати, що південно-європейська традиція порівняльно-педагогічних досліджень у галузі педагогічної освіти має певні особливості, які передбачають осмислення відмінностей у тлумаченні науково-педагогічних термінів, визначень, суджень, тлумачень, обґрунтувань, актуалізують потребу розкриття загального та конкретного у розвитку педагогічної освіти на основі національно-культурних особливостей та традицій шкільництва, що історично склалися й визначення на цій основі прогностичних напрямів її модернізації [320, с. 148].

Відправною точкою для визначення критеріїв порівняльного аналізу педагогічної освіти в досліджуваних країнах стали ступені порівняльної педагогіки за Б. Вульфсоном: 1) вивчення зарубіжної системи освіти; 2) дослідження, які будуються на базі бінарних (парних порівнянь), і чим стверджує допустимість досліджень присвячених одній країні, що не містять порівнянь [45], а саме країнам Південної Європи, як сукупності соціальних

структур, сконцентрованих у певному соціально-економічному просторі, які упродовж певного часу надають комплекс освітніх послуг і для яких характерна спільна географічна, геополітична, історична та соціокультурна основа (загальне), яка прихована за національними традиціями та локальним характером освітніх систем кожної окремо взятої країни, чії освітні інституції віддзеркалюють традиції шкільництва та соціокультурні реалії (конкретне), пов'язані з процесами глобалізації та європейської інтеграції [320, с. 145–147].

Зазначимо, що Південний регіон Європи, який становлять 9 країн (Андорра, Кіпр, Греція, Італія, Мальта, Португалія, Сан-Марино, Іспанія, Туреччина), неможливо проаналізувати на основі спільних політичних, соціальних і культурних характеристик. Навіть демократичні системи в цих країнах не є однорідними, а також історико-політичні події, які проклали шлях для цих систем також були різні. Перша особливість полягає у тому, що більшість країн Південного Європейського регіону мають спільності, котрі полягають у наявності неперервних процесів реформування систем освіти. Зокрема в Італії та Іспанії результатом реформ стало прийняття законів про реорганізацію шкільної системи. Навіть ті країни, які не планували загальної реформи системи шкільної освіти (Андорра, Кіпр і Греція), зазначені обмежені зміни, має місце поступова децентралізація шкільної системи, пошук нового балансу між національними органами влади та регіональними/муніципальними органами управління освітою [309, с. 181-182].

Тому у нашому дослідженні важливим було обґрунтування критеріїв вибору досліджуваних країн для здійснення дослідження. Наголосимо, що традиційними способами класифікації країн є розміри території, чисельність населення, соціально-політичний устрій, рівень економічного розвитку, географічне положення тощо. При цьому учені найчастіше застосовують *регіональний* (класифікація держав за географічною ознакою) і *типологічний* (групування за критерієм економічного розвитку) способи групування країн.

Кластерний аналіз передбачає виокремлення компактних, віддалених одна від одної груп об'єктів, відшукує «природне» розбиття сукупності на області скупчення об'єктів. Він використовується, коли вихідні дані представлені у вигляді матриць близькості або відстаней між об'єктами або у вигляді точок у багатовимірному просторі. Найбільш поширені дані другого виду, для яких кластерний аналіз орієнтований на виділення деяких геометрично віддалених груп, всередині яких об'єкти близькі [160, с. 1–2].

У сфері освіти умовно виділяють два види кластерів: 1) як сукупність соціальних структур, сконцентрованих у певному соціально-економічному просторі, які упродовж певного часу надають комплекс освітніх послуг; 2) кластер як сукупність соціальних структур, сконцентрованих у певному соціально-економічному просторі, які упродовж певного часу надають комплекс просвітницько-культурних послуг [150, 2013, с. 89].

Дослідники П. Дессі (P. Descy) та М. Тессарінг (M. Tessaring) у звіті Європейського центру розвитку професійної освіти (CEDEFOP) класифікували європейські країни на п'ять кластерів. Критерієм такого поділу було значення неформальної освіти, а також інституційних й методологічних заходів та організованих експериментів [521, с. 8–9].

У контексті нашого дослідження привертає увагу другий кластер – *країни середземноморського басейну* (Греція, Італія, Іспанія), котрі не мають багатих традицій у професійній освіті, тому неформальна освіта є домінуючою у набутті, відтворенні та оновленні навичок. У зв'язку з цим було запроваджено низку організаційно-методологічних заходів, котрі, однак, не призвели до зниження важливості неформальної підготовки як у державному, так і приватному секторах [302, с. 34].

Отже, з одного боку, вибір держав – Греція, Італія, Іспанія – зумовлений наявністю накопиченого системами освіти цих країн позитивного педагогічного досвіду, який вивчається в європейських масштабах, зокрема запровадження європейського виміру в національні системи освіти та підготовки й рекомендується європейськими освітніми

зкладами для розповсюдження. З іншого боку, вибір цих країн для дисертаційного дослідження обґрунтований поділом на під регіони країн Середземномор'я з метою геополітичного розмежування [727, с. 3].

Зокрема, Південна Європа – геополітичний регіон на півдні Європи, до якого належать країни на березі Середземного моря, що є членами Європейського Союзу, серед них, зокрема, країни Піренейського півострова (*Іспанія*), Апеннінського півострова (*Італія*), *Греція*, острівні держави – Мальта та Кіпр, які у нашому дослідженні ми визначаємо як сукупність соціальних структур, сконцентрованих у певному соціально-економічному просторі, які упродовж певного часу надають комплекс освітніх послуг.

Оскільки цей регіон є одним з найдавніше заселених і вплинув на розвиток цивілізації загалом, його називають «колискою європейської цивілізації». Упродовж ХХ ст. у цих країнах існували військові режими та диктатури, що позначилося на суспільно-економічному розвитку. Країни, регіони, обравши шлях демократичного розвитку, почали здійснювати економічні реформи, спрямовані на розширення ринкових засад економіки [150, с. 89].

Послідовний процес прийняття цих країн до складу ЄС на різних етапах розширення європейської інтеграції (Італія – 27 березня 1957 р., Греція – 1 січня 1981 р., Іспанія – 1 січня 1986 р.) зумовив різні вектори їхнього суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку. Цей аспект і став вирішальним у виборі країн для проведення наукового дослідження [395].

Тож критеріями для вибору групи країн для дисертаційного дослідження були: *регіональний підхід*, тобто класифікація за географічним розташуванням, зокрема, Греції, Італії та Іспанії як країн південно-європейського регіону, які входять до Середземноморського басейну, а також кластер сукупності соціальних структур, сконцентрованих у певному соціально-економічному просторі (Південна Європа), які упродовж певного часу надають комплекс освітніх послуг (структурна і функціональна

організація системи освіти); *прийняття* цих країн до складу ЄС на різних етапах розширення європейської інтеграції, що зумовило вектор їхнього суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку [320, с. 147–148].

Виходячи з аналізу соціокультурної ситуації в освітній практиці та специфіки розвитку сучасного періоду розвитку педагогічної теорії, критеріями, що визначають становлення педагогічної теорії і освітньої практики країн Південної Європи, можна вважати: 1) міждисциплінарний підхід; 2) порівняльний підхід; 3) орієнтація на компетентнісний підхід у в освіті і навчанні; 4) підвищення ефективності освітнього процесу з використанням ІКТ; 5) міжкультурний діалог в освіті і навчанні педагогів; 6) зростання значущості дослідницько-орієнтованої моделі підготовки педагогів; 7) психопедагогіка у спеціальній освіті.

З'ясовано, що дослідження проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії характеризується розвитком різних напрямів педагогічних теорій, концепцій та систем, пошуком, аналізом та обґрунтуванням нових концептуальних підходів до вирішення теоретичних та практичних питань щодо забезпечення кваліфікованими педагогічними працівниками.

2.4 Філософсько-педагогічний аналіз розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії

Посилення уваги учених та педагогів-практиків до філософських концепцій зумовлено тим, що в сучасних дослідженнях усе більшого значення набуває міждисциплінарний підхід, а філософія в її історичній ретроспективі слугує загальнометодологічною основою наукових пошуків, сприяє синтезу їх результатів, а також обґрунтовує використання результатів дослідження таких наук, як історія, політологія, соціологія, логіка, економіка. «Разом з тим синтез понять, категорій, методологій, принципів й теоретичних

напрацювань не може обійтись без контексту філософії освіти – нового теоретичного дискурсу у вітчизняній педагогіці й суспільній науці в цілому» [143, с. 7].

Філософські засади освіти з позиції педагогіки закладені у працях вітчизняних та зарубіжних учених: В. Андрущенко [8; 9, с. 5–17]; Е. Бережної, В. Кондратьєва [15, с. 98–106]; Л. Волинець і співавт. [40]; Г. Волинка і співавт. [41]; Б. Вульфсона [43]; Б. Гершунського [49–50]; А. Дорошкевич [75]; І. Зязюна [100]; С. Іванової [105]; І. Кабанова [231, с. 266]; В. Кременя [142–143; 144, с. 10–18]; В. Краєвського, Е. Бережної [140]; А. Омельченка [231, с. 265–274]; М. Опачко [232, 72 с.]; О. Першукової [242, с. 14–21]; П. Сауха [377]; В. Федорченка [442] та ін. Питанням особливостей вищої філософської освіти в Італії у порівнянні із Францією та Україною присвячено дослідження Т. Соболя, В. Туренко та Н. Ярмолицької [389, с. 486–490]. Зокрема, І. Кабанов наголошує на тому, що у теперішній час, в умовах філософського плюралізму, проблема взаємовідносин педагогіки і філософії набуває нового змісту, вимагаючи формування філософської культури, що передбачає відмову від однобічності. Це означає, що при аналізі педагогічних концепцій філософські знання можуть виступати не у вигляді цілісного філософського учення, а у формі методологічних установок, що витікають з цього учення [231, с. 266].

Як зазначає М. Опачко, сучасна цивілізація упродовж ХХ та початку ХХІ століть вийшла на нові горизонти розвитку, базою якого є парадигма неперервної освіти упродовж життя, перехід до суспільства знань, та поява *homo educatus* – людини освіченої. На новому історичному етапі, у часовому вимірі початку третього тисячоліття філософія освіти набуває важливого значення в осягненні творчого феномену освіти [232, с. 20].

Філософія освіти, як справедливо зауважує В. Андрущенко, вибудовує теоретичну, світоглядну й методологічну платформу, на якій ґрунтується педагогіка, закладається система освіти. Філософія обґрунтовує економічну, політичну й соціокультурну архітектоніку суспільства, узагальнену систему

суспільних цінностей і моралі, сенс людського існування, чим створює платформу й параметри підготовки людини до життя засобами освіти [8].

У свою чергу, Президент НАПН України В. Кремень зазначає, що у всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства усе більше утверджуються загально-цивілізаційні тенденції розвитку, характерні для XXI ст. Перш за все, це тенденція зближення націй, народів, держав через створення спільного економічного, інформаційного й освітнього простору Європи. Тому учений переконаний, що важливим завданням національної ідеї є визначення пріоритетів вітчизняної освіти, з яких випливає проблема філософії освіти, детермінована національними проектами модернізації виробництва, запровадженням нових технологій, підготовкою творчої особистості, здатної до інноваційної діяльності в українському суспільстві XXI ст., яке повинно стати суспільством знань [146, с. 17].

Заслуговує на нашу увагу концептуальна ідея С. Іванової про те, що «суспільство очікує від освіти, від процесу навчання того, що допоможе людині: жити в сучасному світі, реагувати на його загрози, відповідати перспективам, розвивати її здібності й задатки й навчити робити єдино правильний вибір із низки наявних можливостей. Питання теоретичного оформлення такого виклику освіті розміщено в сфері філософії освіти й педагогічної науки, у першу чергу, в дидактиці» [105, с. 44].

А. Омельченко переконаний, що соціально-гуманітарне знання – особливе. Специфіка педагогіки порівняно з природничо-науковими дисциплінами чітко виявляється в розробці нею норм діяльності як моделей належного поведіння і діяльності. У цьому зв'язку ми цілком погоджуємося з думкою автора про те, що саме в рамках педагогіки відбувається з'єднання трьох видів знання – емпіричного, теоретичного і відсутнього в «точних науках» нормативного. Таке об'єднання доцільно здійснювати в рамках цілісної наукової дисципліни [231, с. 272].

Сучасну філософію освіти відображають також принципи демократизації, гуманітаризації, гуманізації та інформатизації суспільства,

обґрунтовані в працях таких вітчизняних та зарубіжних учених, як: Гербер, Гумбольдт, Гегель, Дьюї; В. Зінченко [98, с. 167]; Р. Горбатюк [61]; М. Кисіль [113, 18 с.]; А. Омельченко [231]; Опачко М. В., 2016]; О. Пехота [244, с. 26–31]; Н. Постригач [257, с. 495–500; 293, с. 143–145] та ін. Зокрема, А. Омельченко підкреслює, що у вітчизняній педагогіці існує термін, неможливий для жодної європейської країни, – гуманітарні або гуманістичні технології. Однак, як гуманітарна, так і гуманістична парадигма була сформована і поширилася як альтернатива технологічному напрямку, відштовхуючись від нього, тоді як математизація та інформатизація долали гуманізацію освіти, які були спадщиною позитивістських, точніше сцієнтистських установок у педагогічному мисленні [231, с. 265].

У зв'язку з цим В. Зінченко зазначає, що філософський аналіз освіти повинен узгоджуватися з сучасними соціально-культурними процесами суспільного, державного і глобального характеру і їх віддзеркаленням у сфері сучасного соціуму... На сучасному етапі освіти необхідні нові філософські і світоглядні засновки. Аналіз показує, що філософська концепція постнекласичної освіти, її нелінійні експлікації та закони існування і розвитку, на сьогодні тільки ще формуються і у вітчизняній, і в зарубіжній філософській та педагогічній традиції. Існуючі окремі фрагменти майбутньої концепції вимагають свого синтезу, своїх інтеграторів, які узагальнили б наявні напрацювання у філософських, соціальних, педагогічних, природничонаукових, соціологічних, психологічних вченнях, починаючи з глибокої давнини і по теперішній час. У першу чергу, дослідження повинне стосуватися еволюційних уявлень про феномен освіти як динамічне явище навколо понять динамічної нестійкості, динамічної рівноваги і динамічного розвитку. Причому необхідний аналіз вказаних процесів з боку філософської експлікації. Така інтеграція знань і підходів повинна здійснюватися, перш за все, філософією (орієнтованою на контекст суспільного розвитку філософією освіти — соціальною філософією освіти) на рівні онтологічних і методологічних уявлень і понять [98, с. 162].

Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає поширення тенденції сучасної науки до універсалізації та інтеграції знань. У зв'язку з цим доречно говорити про появу нових парадигм освіти, нових освітніх напрямів, нових прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки [39, с. 7].

Водночас, у дослідженні Г. Шатон розглядаються етапи розвитку педагогічного знання в цілому і педагогічної науки зокрема під впливом філософських концепцій. Науковець зазначає, що педагогічна теорія, яка розвивалася під впливом філософської думки впродовж сторіч, виробила відносну самостійність, пройшовши значний шлях від раціоналізму до постмодернізму. Однак, традиційний взаємозв'язок педагогіки і філософії багато в чому змінився наприкінці минулого століття, коли на стабільний розвиток педагогічного знання почали впливати нові тенденції глобалізації. Г. Шатон наголошує на тому, що це відбулося під впливом двох чинників: по-перше, відсутності нової версії гуманітарної рефлексії, яка могла б у повному обсязі замінити собою постмодернізм, а, по-друге, виникнення принципово іншої ситуації у сфері освіти. Феномен глобалізації, що вплинув на усі сфери життєдіяльності суспільства і докорінно змінив уявлення про фундаментальні цінності цивілізації, не набув осмислення гуманітарною наукою, що створило принципово нову ситуацію в педагогіці. Вона вперше опинилась поза підтримкою інноваційної філософської думки, здатної адекватно відображати потреби педагогічної теорії в її взаємозв'язку з педагогічною практикою. Цей взаємозв'язок, завжди опосередкований філософією, вперше виявився без підтримки філософських парадигм і засобів аналізу. Педагогіка як теоретичне знання постала перед необхідністю самостійного розвитку без опори на загальні філософські інтерпретації та механізми рефлексії. Такі обставини призвели до докорінних змін у розвитку і функціонуванні освітніх систем, спонукаючи до аналізу освітньої реальності в сукупності складних процесів.

Отже, на переконання Н. Авшенюк, сучасна педагогіка, як ніколи раніше, набула залежності від специфіки функціонування існуючої освітньої системи і практики навчального процесу. Якщо на попередніх етапах становлення педагогічної теорії можна було говорити про її відносну самостійність щодо розвитку теоретичних ідей на основі філософської інтерпретації реальності, то на сучасному етапі її існування фактично цілком визначається змінами в практиці навчання [4, с. 93].

Дійсно, *проблема універсалізму* набуває актуальності у філософії та педагогіці наприкінці ХХ ст. Характерною ознакою сучасного рівня наук гуманітарного спрямування стає їх інтеграція. Зокрема, у своїй роботі «Універсалізм як парадигма філософії: минуле і перспектива» В. Гарпушкін зазначає, що в сучасній науці пропонується систематизувати універсалії за суб'єкт-об'єктним принципом, згідно з яким до об'єктного ряду відносяться світ, ціле, причина, зміна і т. і.; до суб'єктного ряду – людина, честь, справедливість, щастя і т. і., до суб'єкт-об'єктного ряду – пізнання, істина, діяльність і т. і. Їх зміст специфікується в різних традиціях, виражаючись в характерних для цих традицій системах [48, с. 99].

Узагальнюючи історію філософського універсалізму, можна дати йому таку загальну характеристику як тенденції побудови (парадигми) філософського знання. Світ (універсум) розуміється як нескінченне впорядковане ціле, система, частинами якої є менші світи і визначаються шляхом дедукції з основних властивостей універсуму. У центрі уваги універсалістів були три основні проблеми – співвідношення частин універсуму; співвідношення загального та одиничного в універсумі; співвідношення цілого й частин в універсумі. Вирішення цих проблем виразилося відповідно в трьох принципах – всеєдності (або загального ізоморфізму, тобто взаємної подібності по суті елементів універсуму між собою і універсуму в цілому), спільності (примату загального над одиничним) і цілісності (примату цілого над своїми частинами) [48, с. 93].

Методологія універсализму базується на розумінні соціального явища як складного, внутрішньо суперечливого, неоднорідного феномена, в межах якого адекватно реалізуються завдання порівняльних досліджень аналізувати загальне, універсальне і специфічне [460, с. 224].

Сучасний стан педагогічної методології характеризується множинністю та суперечливістю підходів. У свою чергу пошуки інтегративних методологічних підходів у неklasичній науковій методології практикуються представниками різних гуманітарних сфер... Педагогічна наука, що ґрунтується на позиціях неklasичної методології, послуговується як формами і методами природознавства, так і когнітивними практиками гуманітарних наук. Парадигма неklasичної методології освіти спонукає до пошуку нестандартних рішень у процесі навчання, передбачає орієнтацію на сьогодення, нерідко ігнорування дійсності, нестримний активізм, переважання суб'єктивізму, зниження професіоналізму. Учень формується як креативна особистість, яка розвиває власні здібності задовольняє потреби, бажання. Учитель – як особистість, яка реалізує індивідуальний підхід до учнів, творче ставлення до навчального матеріалу, методів навчання [4, с. 81–82].

Посткласична філософія, здійснивши антропологічний поворот, зробила й лінгвістичний, де звернення до аналізу мовних структур та їхнє філософське осмислення стало важливим напрямом соціокультурного пізнання ХХ ст. [41, с. 454].

Зокрема, у 60-ті рр. ХХ ст. представники різних дидактичних шкіл наголошували на необхідності заміни знаннєвої моделі викладання, що перестала відповідати потребам суспільства. На той час педагоги у різних куточках світу вже накопичили суттєвий потенціал для розвитку нової дидактичної моделі, називаючи її розвивальною, діяльнісною, рефлексивною, критичного мислення тощо [564, с. 199–204]. На рубежі 60–70-х рр. ХХ ст. критичне переосмислення попереднього і сучасного культурного досвіду [563, 188 с.] сприяло формуванню нового для епохи (постмодерного)

світогляду. Свідченням оформлення постмодернізму у самостійну світоглядну парадигму стали праці Ж.Ф. Ліотара, М. Фуко, Ж. Дерріда, Ф. Гваттарі, У. Єско, Ж. Бодріяра, Ж. Дельоза та ін. Погляди цих учених мали серйозний вплив на стан філософсько-педагогічної думки й на результати осмислення феномену освіти в останній третині ХХ – початку ХХІ ст. Предтечею постмодерного повороту в осмисленні феномену освіти виступили ідеї антипедагогіки й «філософії скасування», висловлені низкою соціальних мислителів того часу (І. Ілліч, П. Фрейре) [187, с. 32].

З кінця 1970-х до початку 1980-х рр. у соціогуманітарному пізнанні відбувся умовний перехід від структуралізму до постструктуралізму (або неоструктуралізму) як філософсько-методологічного напрямку, спрямованого на виявлення парадоксів. У його рамках знання, позбавлене ореолу об'єктивності, трактується як осередок соціальних і політичних сил, утілення стратегій влади, примусів і спонукань. Представниками цієї течії є М. Фуко (Michel Foucault), Ж. Делійоз (Gilles Deleuze), Ж.-Ф. Ліотард (Jean-François Lyotard), Ж. Бодриар (Jean Baudrillard) [4, с. 76].

Акцент у дослідженнях цих учених зміщується з аналізу об'єктивних нейтральних структур до аналізу всього, що лежить поза рамками структури. Концепції, розроблені в рамках *постструктуралізму*, склали філософсько-теоретичну основу *постмодернізму*, який сам по собі не є уніфікованим поглядом на світ. Основи цього підходу заклали філософи Д. Юм (David Hume), Ф. Ніцше (Friedrich Wilhelm Nietzsche), Ж.-Ф. Ліотард (Jean-François Lyotard), А. Тойнбі (Arnold Joseph Toynbee) та ін., у центрі уваги яких – розпад цілісного погляду на світ, еkleктизм, гібридність, інакшість та гетерогенність, а також народна культура та повсякденне життя, відмова від класичних цінностей і норм. В освіті характерні ознаки – міждисциплінарність, інтерактивність, відкритість і діалог, інклюзивність усіх учасників, багатокультурність, плюралізм думок [242, с. 17–18]. Зокрема, у 80-х рр. ХХ ст. під впливом негативної діалектики Т. Адорно і провідних ідей М. Фуко формується своєрідна концепція, пов'язана з

культурною самосвідомістю західних розвинутих країн, яка отримує назву *постмодернізму*... В основі концепції Ж.-Ф. Ліотара, Ж. Дельоза, Ж. Дерріди лежить різко критичне ставлення до дійсності. Головним для цих учених постає визнання особливого статусу культури, трансформація її ситуацій в соціально-економічну, технологічну і соціально-політичну сфери [41, с. 457–459].

Саме Жан Франсуа Ліотар переніс термін «модерн» з культури у сферу філософії, надавши статусу назві «постмодернізму», визначивши його головні завдання. Вивчення *феноменології Гуссерля* посилює переконання Ж.-Ф. Ліотара щодо необхідності критичного перегляду існуючих традиційних підходів до дійсності, орієнтованих на її перетворення і підкорення. Для Ліотара таким шляхом став аналіз *нарративної природи знання* як одного з можливих типів дискурсу. Учений дійшов висновку про те, що сусідство різних нарацій є природним та існує впродовж тривалого часу. Однак в певну епоху виникає особливий тип дискурсу, який претендує на особливий статус щодо інших – «*дискурс легітимації*», який бере на себе функцію виправдання та обґрунтування мовної практики. Цей метадискурс апелює до великих нарацій (метанарацій), які, в свою чергу, узаконюють себе не тільки як істинні, але і як справедливі. Їхня легітимація стає тотожною легітимації певних соціальних інститутів, виправданням певного способу організації суспільства і влади, підкоренням собі всіх форм життя.

При певних відмінностях у загальну схему проблематики і стилю філософствування постмодернізму вписуються погляди Ж. Дельоза. Основу концептуальних побудов ученого складає критичне переосмислення історії філософії, котра є фактично повторенням одного і того ж самого, а головною вадою класичної лінії філософствування була її нездатність розірвати зв'язки з формами всезагальнозначущого смислу. Нове бачення історії філософії, вільне мислення означатимуть, що на зміну суб'єкту та об'єкту прийде неперсональне ставлення, невизначене ставлення, в межах якого можуть вільно розгортатися доіндивідуальні та імпресіональні події – сингулярності,

роблячи можливим мислити «посередині», без джерел і початків, забезпечуючи полісенсовість інтересів. Всяка одиничність має бути вивільнена від концептуальності, розглядати історію філософії слід як історію живої думки.

На відміну від Ж.-Ф. Ліотара та Ж. Дельоза для вирішення поставлених проблем і подолання метафізики Ж. Дерріда пропонує спосіб «*реконструкції*», особливої стратегії щодо тексту, яка включає в себе одночасно і його «*деструкцію*» (прояснення основ філософських конструкцій – Хайдеггер), і його реконструкцію, завдяки чому переосмислення філософської традиції не руйнується, а виступає як позитивне самословоутворення. Філософ переконаний, що свідомості необхідно відмовитися від такої застарілої парадигми мислення і світосприйняття, перейти до схемоцентричного мислення, відкинувши принципи репрезентативності [41, с. 459– 462].

У ХХ ст. стало очевидним, що наука не виправдала очікувань людини. Попри колосальні наукові досягнення ХХ ст. – теорії відносності, квантової механіки, космології, синергетики, біофізики тощо, це століття виявилось століттям ескалації насильства, двох світових воєн, величезної кількості соціальних конфліктів, протистояння народів, зростання міжнародного тероризму. Упродовж ХХ ст. відбувся гігантський прогрес у розвитку всіх галузей науки і техніки, який призвів до вузької спеціалізації, з одного боку, та ігнорування необхідності бачення загальних, фундаментальних проблем – з іншого. Відсутність цілісного, а отже, відповідального світогляду працівників науки призвела до багатьох помилок та ілюзій у сфері науки, техніки, вузькоспеціалізованих наукових галузях, до їх неспроможності інтерпретувати життєво важливі проблеми. Причина такої ситуації, як пояснює французький учений Е. Морен, полягає в незнанні науковцями головних принципів справжнього, сутнісного знання, що спричиняє неспроможність бачити зв'язки між науковими результатами і загальним контекстом сутнісних потреб людства. Йдеться не про те, щоб відмовитися

від вузькоспеціалізованих знань на користь знання цілісності, від аналізу на користь синтезу, а про їхнє поєднання – гнучке поєднання двох протилежних, але взаємодоповнюваних підходів. Вузька спеціалізація в науці призвела до того, що людина в контексті західної культури сама про себе мислить фрагментарно. Філософія, яка за природою є розмірковуванням над усією проблематикою, пов'язаною з людиною, замкнулася сама на собі, а фундаментальні, глобальні проблеми видалені з дисциплінарних.

У таких умовах колективний розум, сформований ізольованими дисциплінами, втрачає природну здатність контекстуалізувати знання, так само як і інтегрувати їх у природну цілісність. Вузька спеціалізація, яку можна назвати гіперспеціалізацією, що замикається сама на собі, не інтегруючись у глобальну проблематику, заважає бачити загальне (яке вона роз'єднує, ізолює), так само, як і сутнісне, головне, від якого вона відсторонена. Така спеціалізація заважає адекватно інтерпретувати навіть прикладні проблеми, що мають розглядатися не інакше, як у контексті глобальних сутнісних проблем, котрі дедалі більше стосуються всіх. Ослаблення сприйняття цілісності призводить до послаблення відповідальності, адже кожен прагне відповідати лише за своє вузькоспеціалізоване завдання, так само як і послаблення солідарності, оскільки кожен не відчуває зв'язку зі співгромадянами. Таким чином, сьогодні глобальні, комплексні проблеми стають головними, а освіта «для планетарної епохи» – життєво невідкладною [40].

Дослідження освіти набули особливої гостроти в кінці ХХ-го, на початку ХХІ століття у зв'язку з її кризою, яку пов'язують з кризою філософських основ освіти. Потреба в новій філософській концепції освіти була усвідомлена особливо сильно світовим і українським філософським і педагогічним співтовариством в останній період, починаючи з 1990 року і по теперішній час. На цьому етапі філософія освіти виділяється в особливу галузь знання, ведеться систематичне вивчення її методологічних, теоретичних і проектних проблем [98, с. 167].

Т. Усатенко пояснює цей факт тим, що кінець ХХ – початок ХХІ ст. ознаменувалися появою не лише нових природничих, технічних наук, надшвидкої комп'ютеризації життя людини, електронної пошти та Інтернету, а й зверненням до антропного принципу – людиновимірних систем, що породжує легітимізацію постнекласики: постнекласичної парадигми, постнекласичного стану в розвитку науки, а також гуманітаристики, епістемології як оновлення, доповнення методології. Тому сьогодні педагогіка знаходиться у пошуках гносеології, епістемології пізнання, наповненого людськими смислами, і серед них особлива роль належить історичному світу. Така епістемологічна позиція базується на визнанні унікальності й неповторності кожної особистості через вивчення її думок, повсякденного життя, стереотипів соціальної поведінки, феномену історичної психології. У центрі уваги опиняється світ унікального, неповторного, а не загального, теоретично змодельованого.

Зокрема, ми цілком погоджуємося з думкою Т. Усатенко про те, що теорія пізнання в її епістемологічному вимірі розширює можливості, коли вона представлена не як накопичування знань, а як така, що задає предметні смисли, розуміє, інтерпретує глибинні змісти, здійснює комунікацію, формує гуманітаристику. Перехід гносеологічної методології до епістемологічної відбувається в умовах наповнення пізнання людськими смислами; наративізму (урахування історичної реальності кожної особистості, історичності людського буття); міждисциплінарності досліджень природничих, гуманітарних, технічних наук; розгляду проблем, що були виведені з усталених стандартів класичної методології (гендерних, постколоніальних, етнічних та ін.).

Далі Т. Усатенко доводить, що епістемологічна постнекласична парадигма освіти виявляється у розумінні людини в єдності зі світом (соціумом, природою), у критичному підході до безмежної інноваційності людини, її знання, досвіду, в орієнтації на нестандартні рішення в несподіваних ситуаціях. Зміст навчання формується на основі виокремлення

наскрізних міждисциплінарних ціннісно-спрямованих знань. Освіта розглядається як засіб засвоєння культури, найбільш адекватна умова розвитку постнекласичного мислення. Авторитарна педагогіка змінюється на педагогіку толерантності, що долає класичний фундаменталізм і постмодерністську розірваність [440, с. 83].

Далі науковець зауважує, «що нині потрібен цілісний трансдисциплінарний погляд на світ, постає необхідність навчатися жити в умовах нестійкого, нелінійного світу. Спробою відновити цілісний погляд на життя, на освіту вважають синергетичну модель складних систем, що є новим постнекласичним напрямом міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації й розвитку. У сучасній науці відбувається поворот від реальності предметної – до реальності, яка конструюється у свідомості. Приходить глибинно-сміслові осягнення світу людиною на зміну поверхово-предметного... Спираючись на наукові теорії, вчення та концепції, вироблені інтелектуалами, можна порівняти парадигмальні орієнтири класичного, некласичного, постнекласичного типу науки, які орієнтуються на постмодерну культуру. Постнекласична освітня парадигма орієнтує на індивідуально-контактну систему навчання; діалогічність, комунікативність, індивідуалізацію й інтелектуалізацію прийомів і способів навчання» [441, с. 153–156].

Наукове осмислення філософської квінтесенції професійної освіти та навчання ґрунтується на унікальній природі й суспільному статусі самої філософії і філософії освіти, зокрема. Остання своєму становленню зобов'язана неперервній взаємодії різних філософських течій з самою освітньою системою, пов'язаною в єдине ціле з практикою навчання, накопиченою багатьма поколіннями. За рубежем зміст філософії освіти є наслідком, своєрідною проекцією загально-філософських концепцій та доктрин на «площину» освіти [50, с. 414].

В кінці ХХ – на початку ХХІ ст. людство представляло величезну взаємопов'язану систему, що постійно змінювалася, де на фоні емоційно

насиченого життя відбувається взаємодія різних народів і культур, а значить різних форм світогляду. Під впливом великих політико-економічних змін, що відбуваються у світі, а також перед глобальними викликами людству, сучасна освіта набуває планетарного, загальносвітового характеру, відіграє роль впливового фактора на розвиток людства. Тому численні представники різних наукових напрямків наук (історичних, технічних, філософських) погоджуються із тим, що глобалізація означає втягнення усього світу у відкриту систему фінансово-економічних, суспільно-політичних і культурних зв'язків на основі комунікаційних та інформаційних технологій [40, с. 245].

Ideї антипедагогіки привідчинили двері стрімкому проникненню постмодерних поглядів в теорію і практику освіти. Висунуті постмодерною думкою погляди на природу і механізми влади як стратегії примусу, комунікаційну природу знання й способи його легітимації, основоположну роль мови у бутті людини, неспроможність класичних визначень розуму і його претензій на об'єктивність пізнання, на людину як неперервний потік становлення і зміни, ігрову сутність людського буття почали широко використовуватися для аналізу й осмислення педагогічних феноменів.

Таким чином, для періоду останньої третини ХХ – початку ХХІ ст. характерно те, що розуміння феномену освіти й розвитку людини в її контексті втратило однозначність й набуло поліфонічного звучання. Поряд з уявленнями про освіту як механізм трансляції учнем значимого соціокультурного досвіду, як про умову становлення самоусвідомлюючої й розуміючої особистості, як місце виховуючої діалогічної зустрічі «Я» і «Ти», отримало розповсюдження і трактування освіти як засобу формування мовної компетентності учня, включення його у простір «мовних ігор», прилучення до символічного, ігрового за своєю суттю універсуму. «Людину, що навчається» (з латині – «*Homo Educandus*») у цих умовах почали розуміти як істоту, яка перебуває на стадії становлення у перебігу освітнього процесу, здатної до використання мов культури, інтерпретації текстів культури, до

оволодіння навичками комунікації й здатної діяти згоди з собою, іншими [187, с. 36–38].

На початок нового тисячоліття людство прагне масово продукувати знання, а бачення суспільства знань передбачає «створення можливості для людей та інформації розвиватися без обмежень і відкривати перспективи масового виробництва та масового використання всіх видів знань усім суспільством» [765, с. 141]. Перехід гносеологічної методології до епістемологічної, на думку Т. Усатенко, відбувається в умовах наповнення пізнання людськими смислами; наративізму (урахування історичної реальності кожної особистості, історичності людського буття); міждисциплінарності досліджень природничих, гуманітарних, технічних наук; розгляду проблем, що були виведені з усталених стандартів класичної методології (гендерних, постколоніальних, етнічних та ін.). Дослідниця доводить, що епістемологічна постнекласична парадигма освіти виявляється у розумінні людини в єдності зі світом (соціумом, природою), у критичному підході до безмежної інноваційності людини, її знання, досвіду, в орієнтації на нестандартні рішення в несподіваних ситуаціях. Освіта розглядається як засіб засвоєння культури, найбільш адекватна умова розвитку постнекласичного мислення. Авторитарна педагогіка змінюється на педагогіку толерантності, що долає класичний фундаменталізм і постмодерністську розірваність [440, с. 83]. У свою чергу перехід від *компаративізму розвитку*, панівного методологічного підходу після Другої світової війни, до *компаративізму глобалізації* (Cusso, 2005) [514, с. 199–216] засвідчує закономірну необхідність нової методології. Л. Пуховська з цього приводу робить наступний висновок: «розвиток сучасної педагогічної науки вибудовується на нових методологічних основах, що має привести до появи нового покоління досліджень, які розглядають Україну в структурі європейського та світового освітніх просторів» [362, с. 105].

Глобалізація, динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, інтенсивні інтеграційні, міграційні процеси сприяють

пожвавленню міжнародних контактів, виявленню культурного багатства й розмаїття людства. Водночас ці процеси роблять культурні надбання окремих народів вразливими і незахищеними, тому що посилюють тенденції до уніфікації. Розуміння ризику збіднення спектра культурно-мистецьких проявів спонукає такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, ЄС, Рада Європи до здійснення політики сприяння збереженню та розвитку культурної спадщини, культурної ідентичності усіх народів.

Конструктивною основою міжнародних відносин в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, політичною вимогою часу стає ідея єдності культурного розмаїття. Зростання інтересу до культури та мистецтва змінює концепції соціального, політичного та економічного розвитку. Культурі сьогодні відводиться фундаментальна роль у сучасних стратегіях розвитку. Спрямування глобалізаційних процесів у річище утвердження ідеї єдності культурного розмаїття потребує від громадян усіх країн нового мислення, усвідомлення необхідності нових засад міжлюдських, міжнародних відносин, тобто відповідного культурно-політичного світогляду. Учені наполягають на тому, що розмаїття можна розглядати як інструмент єднання. Цінність розмаїття в контексті цієї проблеми полягає в тому, що воно уможливорює багатостороннє, а отже, максимальне наближення до істини, адже кожна культура як світорозуміння доповнює загальне світоглядне бачення, зокрема культурно-політичний світогляд. Усвідомлення цього механізму сприяє розумінню необхідності збереження й розвитку розмаїття культур людства як умови його єдності. Глобалізаційні процеси потребують світоглядного розширення таких понять, як патріотизм, громадянськість. Людина третього тисячоліття повинна бути патріотом і громадянином у різних вимірах – від національного до планетарного, відповідно усвідомлюючи власну ідентичність. Сьогодні не можна обмежуватися вивченням лише національної спадщини. XXI ст. потребує, щоб кожен учень міг орієнтуватися не тільки в цінностях національної чи регіональної мистецько-культурної спадщини, а й світового мистецтва та

культури. Лише у планетарному контексті можна усвідомити власну національну і регіональну ідентичність – з позицій не ієрархії, а самоцінності, неповторності, а отже – незамінності й цінності планетарного масштабу [40, с. 184–189].

Все означене вище зумовило необхідність появи нового інтегративного типу мислення. Уперше концепція комплексного, *міждисциплінарного підходу* до дослідження людини була висунута в 1985 р. у журналі «Природа» (№ 8) академіком І. Фроловим у його класичній статті «На шляху до єдиної науки про людину». У зв'язку з постановкою сучасних глобальних, екологічних, соціально-етичних, соціобіологічних проблем складається новий тип науки, який наближає нас до ідеалу єдиної науки, що синтезує природничі та гуманітарні методи пізнання. До числа вимірювань – проблем людини і відповідних їй *комплексних* наук можна віднести: походження людини (*антропологія*), її виховання (*педагогіка*), її взаємодія з середовищем (*краєзнавство, екологія, глобалістика*), її життєвий шлях, здоров'я (*екологія, валеологія, біоетика*), її вік (*психотемпорологія, геронтологія*), її смерть (*біоетика, танатологія*), її майбутнє (*футурологія*), її універсальність і цілісність [400, с. 102].

Водночас, у сучасному постмодерному світі лише знаннєвої парадигми у розвитку міждисциплінарної педагогічної науки недостатньо. Ще Д. Дьюї намагався знайти реальну альтернативу традиційній освіті, суть якої він виразив так: «В даний час розпочата зміна у справі нашої освіти полягає у переміщенні центру ваги. Це – зміна, революція, схожа до тієї, яку справив Коперник, коли астрономічний центр був переміщений із Землі на Сонце. У даному випадку дитина виступає Сонцем, навколо якого обертаються засоби освіти». Отже, дитина розглядається як «центр педагогічного всесвіту», вона – основна цінність, як у педагогіці, так і в психології. У *психо-дидактичній парадигмі*, розвиваючій освіті, у психодидактиці – все підпорядковано інтересам дитини, її потребам, закономірностям її розвитку. У *продуктивних освітніх системах* дитина,

що навчається, сприймається «не як функція, а як партнер по спільній діяльності, наприклад, естетичній (А. Запорожець), ігровій (Д. Єльконін), навчальній (В. Давидов), розумовій (Г. Цукерман) і т.і.» [21, 672 с.; 356, с. 302; 235, 352 с.].

В епоху неолібералізму утвердився постулат про те, що «ми ніколи не повинні забувати, що школа – це не просто простір для передачі домінуючої ідеології, а й простір опору та конфронтації, і це відображає не тільки цінності гегемонічних, а й практику підлеглих груп. Школи взагалі користуються певною відносною автономією, яка дозволяє їм перестати бути вірними слугами домінуючих груп та працювати над альтернативними цінностями, змістом та цілями. З цією метою нам потрібно відновити у пам'яті деякі принципи, які автори критичної педагогіки та опору (П. Фрейре (P. Freire), Г. Жиро (H. Giroux), С. Ароновиц (S. Aronowitz), М. Епл (M. Apple), П. Уїлліс (P. Willis) та П. МакЛарен (P. McLaren) залишили нам у спадок, пам'ятаючи про те, що «будь-яка справжня педагогічна практика вимагає відданості соціальним перетворенням в солідарності зі субординованими та маргіналізованими групами.

Іншими словами, ми не повинні дозволяти запровадження освітніх послуг на службу бізнесу, а компаніям диктувати те, що потрібно вчити у класі, дозволяти реалізовувати цілі та цінності, які так відверто служать неоліберальній ідеології, яка й призвела до нинішньої кризи, нерівності, бідності та відсутності демократії. У цьому сенсі дуже важливо, щоб вчителі відновили справжню владу та навчали наших дітей та молодь у системі цінностей, яка допомагає їм жити гідно та вдосконалювати все більш нерівне та несправедливе суспільство. Для того, щоб був можливим інший світ, необхідна інша освіта» [767].

Особливий інтерес у контексті нашого наукового пошуку викликають країни Південної Європи (Греція, Італія, Іспанія), де зіткнення між неолібералізмом та національними освітніми культурами, мабуть, було більш потужним, ніж в інших європейських державах. Центральною для

цього зіткнення є антагоністична зустріч між двома, – *освітньою* та *соціальною* моделями. Перша модель була заснована на реформі рівних можливостей та держави, яка забезпечила міру соціального забезпечення. Друга ж наголошує на ринках, відборі та вибірковості та нижчих рівнях державних витрат. Процеси ринкової економіки та приватизації прискорюються одночасно з обмеженням освітніх ресурсів та зростанням соціальної нерівності. Відповідь, яку ця політика викликала в *Іспанії* та *Греції*, була бойовою, бурхливою, відчайдушною. В *Італії* та *Франції* це спричинило чергування широкомасштабної войовничості та періодів відносного спокою [339].

Вплив спадщини Дж. Дьюї на сучасну педагогічну науку в Іспанії особливо помітно простежується з 1980 року, коли іспанська педагогіка в новій демократичній епосі зазнала часу розширення з розвитком загальнонаціональної мережі нових державних університетів та запровадженням ступеневих програм у сфері освіти [752, с. 2].

Інтерес до спадщини Дьюї в сучасній іспанській педагогіці посилюється за останні роки завдяки дослідженню потенціалу спадщини Дьюї у філософії освіти. Це пов'язано з двома основними причинами. Одна з них стосується характеру роздумів Дьюї щодо двох різних «аудиторій», філософських та освітніх, які простежуються у його творах. Насправді це дуже корисно для розуміння того, як його ідеї розповсюджувались, створювались, якими вони були тоді та як вони досі інтерпретуються, адже письмові твори Дьюї охоплюють предмети, що цікавлять широку аудиторію (професійні філософи, з одного боку, вчителі та соціальні реформатори, з іншого), які, як правило, дуже віддалені один від одного (і особливо в Іспанії) [752, с. 11].

Таким чином, проаналізовані філософсько-педагогічні концепції прихильників неолібералізму, ідей антипедагогіки й «філософії скасування»; спадщини Дж. Дьюї та апологетів критичної педагогіки помітно вплинули на розвиток педагогічної освіти у країнах Південної

Європи наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. Вони уможливають розкриття діалектики системи педагогічної освіти, допомагають визначити та вирішити протиріччя її становлення та поступу, виявити взаємозв'язок кількісних та якісних змін, дослідити перехід до більш високих стадій еволюційного розвитку зі збереженням усього позитивного, що було [339, с. 211–212].

Більше того, аналіз філософських положень та концепцій дає підстави стверджувати, що порівняльно-педагогічні дослідження розвитку педагогічної освіти у зарубіжних країнах вимагають вибору відповідного методологічного інструментарію наукового пошуку. У свою чергу філософські засади дослідження розвитку педагогічної освіти уможливають розкриття діалектики системи педагогічної освіти, допомагають визначити та вирішити протиріччя її становлення та поступу, виявити взаємозв'язок кількісних та якісних змін, дослідити перехід до більш високих стадій еволюційного розвитку зі збереженням усього позитивного, що було раніше.

Усе вище викладене дає змогу зробити висновок про те, що педагогічна освіта є одночасно філософською, міждисциплінарною категорією і соціокультурним феноменом, який відкриває необмежені можливості для підтвердження фактів, трактування процесів, пояснення реальних ситуацій які мають місце в сучасних системах педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії.

Висновки до другого розділу

1. Здійснений теоретичний аналіз літератури з проблеми формування наукового тезаурусу дослідження уможливив виокремлення трьох груп базових понять наукового дослідження, котрі виступають теоретичним підґрунтям дослідження тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції,

Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, структуру освітніх систем цих країн, а також структурну організацію та зміст їхньої системи педагогічної освіти.

2. Доведено, що дослідження проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії характеризується розвитком різних напрямів педагогічних теорій, концепцій та систем, пошуком, аналізом та обґрунтуванням нових підходів до вирішення теоретичних та практичних питань забезпечення якості педагогічної освіти; розглядається вітчизняними та зарубіжними ученими та практиками як продуктивний спосіб обґрунтування загальних концептуальних підходів до поліпшення якості навчання і викладання та виступають прогностичним джерелом для визначення національних стратегічних векторів сталого розвитку ступеневої педагогічної освіти, гармонізації її структур в умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти, що дало змогу зробити висновок про те, що педагогічна освіта є одночасно філософсько-педагогічною, міждисциплінарною категорією і соціокультурним феноменом, який відкриває можливості для підтвердження фактів, трактування процесів, пояснення реальних педагогічних ситуацій, які мають місце у сучасній педагогічній освіті Греції, Італії та Іспанії.

3. Аналіз методологічних підходів до дослідження проблеми розвитку педагогічної освіти, що порівняльно-педагогічні дослідження розвитку педагогічної освіти в вище означених країнах вимагають вибору відповідного методологічного інструментарію, що дало змогу розробити методологічну модель дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХ століття та окреслити рівні її реалізації у процесі здійснення дослідження, здійснити обґрунтування теоретико-методологічних основ дослідження, а також обґрунтувати критерії вибору групи країн для дисертаційного дослідження.

4. Здійснений філософсько-педагогічний аналіз дослідження забезпечив розкриття діалектики розвитку педагогічної освіти в Греції,

Італії та Іспанії, визначити та вирішити протиріччя її становлення та поступу, виявити взаємозв'язок кількісних та якісних змін, дослідити перехід до більш високих стадій еволюційного розвитку зі збереженням позитивних здобутків.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [259, 257, 273-275, 277-279, 280, 293, 296, 309, 310, 320, 332, 339, 340].

РОЗДІЛ 3

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ, ІТАЛІЇ ТА ІСПАНІЇ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У розділі з'ясовано вплив провідних чинників на становлення та розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, простежено генезу розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії в умовах інтеграційних процесів; досліджено еволюцію явища європейського виміру у педагогічній освіті досліджуваних країн; обґрунтовано періодизацію розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.

3.1 Провідні чинники становлення та розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії

Розвиток освіти в другій половині ХХ ст., який називають «вибухом освіти», підвищення середнього рівня освіти населення планети поряд з іншими змінами є однією з істотних змін загальносвітового значення. Ця тенденція повною мірою відповідає потребам сучасного глобалізованого суспільства і його напрямам розвитку. Спостерігаються особливо високі темпи розвитку університетської освіти, що суттєво вплинуло на прогрес знань і відповідно – суспільного розвитку [209, с. 137–155].

Загальноцивілізаційні тенденції викликали появу нової парадигми освіти, її переорієнтацію з держави на людину, на фундаментальні людські цінності, на послідовну демократизацію освітнього процесу й освітньо-педагогічної ідеології загалом [210, с. 8].

На розвиток системи освіти в сучасних умовах впливають такі чотири взаємопов'язані фактори: швидкозмінність і швидкоплинність процесів суспільного розвитку; соціально-економічні трансформації в суспільстві, які

призвели до появи принципово нового для нашої економіки і соціального буття явища — ринку праці; процеси глобалізації, які відгукнулися інтеграційними тенденціями в світі; інформаційний «вибух» у суспільстві, зумовлений появою нових інформаційних технологій і мультимедіа [254, с. 159].

Особливості функціонування системи освіти завжди перебували у прямо пропорційній залежності від тенденцій розвитку суспільства, проте найбільш яскраво ця залежність проявилася в кінці ХХ ст., що пов'язано із загальними процесами прискорення соціально-економічних змін як у глобальному, так і локальному аспекті. Ці зміни стосуються характеру праці; економічної діяльності, її технічної бази, організаційної форми та структури; умов та вимог, які висуваються до рівня знань та кваліфікації людини; видів та типів діяльності; запиту на кваліфікаційні структури; структур суспільства та потреб; підходів до зайнятості та її умов; ролі держави, яка звужує сферу свого прямого втручання; інформації та технологій, які стали провідним прискорювачем динаміки змін (ЮНЕСКО, Париж, липень 1998 р.) [227, с. 11].

До основних сучасних тенденцій світового розвитку, що зумовлюють істотні зміни також у системі освіти, належать: прискорення темпів розвитку суспільства; перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, що ґрунтується на знаннях, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії; масове прагнення до здобуття вищої освіти; виникнення глобальних проблем, які можуть бути вирішені лише внаслідок співробітництва в рамках міжнародного співтовариства, що потребує формування сучасного мислення в молодого покоління; демократизація суспільства, розширення можливостей політичного й соціального вибору та підвищення рівня готовності громадян до такого вибору; динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої й малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни в сфері зайнятості, що визначають постійну потребу в підвищенні професійної

кваліфікації й рівня перепідготовки працівників. На розвиток вищої освіти впливають також глобалізація соціально-економічних процесів й інтернаціоналізація ринку освітніх послуг; розвиток інноваційних освітніх технологій; лібералізація державного управління освіти; дефіцит державних ресурсів, необхідних для підтримки й розвитку системи вищої освіти [410; 411, с. 11–12].

Ханс Дьоберт визначає тенденції розвитку освіти в країнах Європи у наступних координатах: порівняльний аспект; створення європейського освітнього простору; формулювання нових освітніх цілей; нові моделі управління, зміни фінансування в освітній сфері; поєднання традиційних структур та нових медіа; багатомовність; розробка стандартів та контроль якості освіти, відкриття навчальних закладів [770].

У більшості країн ЄС і, зокрема, у Греції, Італії та Іспанії педагогічна освіта завжди була пов'язана з конкретними умовами соціально-історичного розвитку. На сучасному етапі життя суспільства педагогічна діяльність та педагогічні дослідження здійснюються в суперечливих економічних, політичних та соціальних умовах [204, с. 196].

На розвиток педагогічної освіти можуть впливати макро-, мезо- та макрорівні (перспективи). На макрорівні увага зосереджена на соціальному врегулюванні підготовки вчителів. Макроперспектива включає усі державні інструкції щодо підготовки вчителів. Низку закладів, ступенів та кваліфікацій вчителів. Мезоперспектива включає навчальні заклади, котрі організують педагогічну підготовку вчителів. Мікроперспектива включає співпрацю між вчителем-керівником та студентом-практикантом [713, с 17].

Зауважимо, що суспільно-економічні зміни, поглиблення економічної, а також політичної інтеграції, вияви багатьох світових тенденцій, зумовлені глобалізацією та вимогами економіки нового типу, яка ґрунтується на знаннях, на думку Т. Кристопчук, спонукають держав-членів ЄС створювати єдиний європейський простір освітніх систем, спрямованих на підвищення

якості професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, педагогів [150, с. 65].

Зокрема, розвиток системи професійної підготовки вчителів та європейської педагогічної освіти в цілому відбувається під певним впливом зовнішніх чинників. У 1980—90-ті роки ХХ ст. ці умови ознаменувалися поширенням інтеграційних процесів у межах усієї Європи. Підготовка вчителів є загальною потребою суспільства, що створює нову педагогічну реальність – єдиний європейський освітній простір. Йдеться про розробку і утвердження в педагогічній освіті на рівні всіх її складових якісно нового феномена – європейського виміру – сукупності спільних ціннісних орієнтацій на основі базових європейських цінностей (демократії, соціальної справедливості, захисту прав людини); елементів змісту, оновленого у напрямку євро свідомості, спільності і єдності; методів та засобів навчання і виховання (традиційних і інноваційних) [360, с. 159].

На наш погляд, інтернаціоналізація освіти є надзвичайно важливою для професійної підготовки вчителя, оскільки вона є наслідком економічних, політичних та соціально-культурних процесів у Європі. ЄС, створений наприкінці 80-тих рр. ХХ ст., власне формує єдину для всіх країн європейську освітню політику, значну роль у реалізації якої відіграють міжнародні педагогічні організації (АТЕЕ, ЕСЕР, ENTEP, TERE) та ін.

Враховуючи, що різноманітність культур, традицій, особливостей, у тому числі й у сфері освітніх систем, є значним надбанням країн ЄС, то одним із основних завдань є їх збереження, а також стимулювання розвитку національних культур держав-членів. Разом з тим відкриті ринки праці, право громадян на вільне пересування в межах території ЄС з метою поселення, навчання чи працевлаштування створюють підґрунтя для визначення і формування таких знань, умінь, навичок та кваліфікацій, які б були універсальними для всіх країн ЄС [118, с. 37–40; 150; 261, с. 241–244; 276, с. 26–28].

Саме тому, як стверджує Т. Кристопчук, дослідження тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах ЄС, спрямоване на виявлення сутності, головних напрямів та чинників, що зумовлюють спільність та розбіжність у функціонуванні та розвитку педагогічної освіти країн ЄС, дозволить визначити майбутні цілі освітніх систем, враховуючи стратегічну мету, спільні риси та національне різноманіття, а також узгодити програму створення інфраструктури; визначити нові європейські нормативи, основні вміння, які необхідно набути з метою здійснення навчання упродовж життя, пристосувати європейські формальні та неформальні системи освіти до потреб суспільства, що ґрунтуються на знаннях та спрямувати на розвиток особистої мотивації, критичного мислення та вміння вчитися; зберегти прозорість і взаємне визнання дипломів та свідоцтв про освіту, незважаючи на неоднорідність окремих освітніх систем на території Освітнього Союзу [150, с. 66].

Саме такі процеси, на нашу думку, призводять до актуалізації та переосмислення місця, ролі та значення педагогічної освіти як важливого компонента системи освіти, як рушія розвитку та конкурентноздатності сучасного постіндустріального суспільства, що навчається. Водночас, досліджувана проблема є комплексною і вимагає системного підходу до вирішення, складність якої зумовлена численністю й різноманітністю факторів, що безпосередньо впливають на неї. У руслі означеної проблеми вважаємо за доцільне навести висновок про сучасне усвідомлення багатогранності взаємозв'язків між освітою, соціумом і роллю освіти у розв'язанні проблем сучасності й завдань майбутнього [71, с. 23].

О. Мещанінов зазначає, що стан та перспективи соціально-економічного й політичного розвитку України, сучасних багатовимірних взаємин суспільства й природи, стосунків між людьми у сім'ї, колективі, націями, народами, континентами, партіями – все це свідчить про взаємозалежність. Тобто зміни в одній системі негайно викликають ланцюгову реакцію перетворень у сусідніх системах [201, с. 7].

Одним із шляхів подолання кризових проблем, породжених глобалізацією, а саме необхідності підвищення рівня духовної культури суспільства, особистості, В. Кремень вважає поліпшення системи освіти, зростання освіченості, а водночас і духовності громадян [144, с. 643].

Тому сьогодення потребує нової моделі соціально-екологічно-економічного розвитку. Така постіндустріальна модель повинна відповідати концепції сталого розвитку [442, с. 205].

У цьому контексті І. Зязюн підкреслював, що «окремі риси нової моделі вже вочевидь, тому що вона не стільки формується у наукових дослідженнях, скільки вже народжується у надрах старої моделі». Аналізуючи зусилля провідних підприємств європейських держав... щодо політики професійної підготовки, учений відмічає, «що вона має багато цілей. Та найважливіша з них – оволодіння її корпоративною культурою, зміцнення і розвиток...» [100, с. 296].

Відтак, зазначимо, що теорія постіндустріального суспільства будується на взаємодії та розвитку багатьох економічних, соціальних та політичних концепцій, які виникли під впливом технологічних, економічних та соціальних змін ХХ ст. та зумовили критичне переосмислення підходів до аналізу процесу розвитку педагогічної освіти [227; 263, с. 94–95].

Зокрема, як зазначає О. Огієнко, у 1959 р. професор Гарвардського університету Д. Белл, виступаючи на міжнародному соціологічному семінарі в Зальцбурзі, вперше використав поняття «постіндустріальне суспільство» для позначення соціуму, в якому індустріальний сектор втрачає провідну роль, що пов'язано з посиленням технологізації, а основною продуктивною силою стає наука. Потенціал такого суспільства визначається інформацією та знаннями. Досліджуючи тріаду епох (доіндустріальну (аграрну) – індустріальну – постіндустріальну), Д. Белл зазначав, що становлення постіндустріального суспільства відбувається так само, як у свій час індустріальне суспільство розвивалося з аграрного [227, с. 11–12].

В основі концепції постіндустріального суспільства знаходиться ідея розділення всього суспільного розвитку на три етапи: *доіндустріальний* – визначальною є сільськогосподарська сфера, головні структури – церква, армія; *індустріальний* – визначальною є промисловість, головні структури – корпорація, фірма; *постіндустріальний* – визначальними є теоретичні знання, головна структура – університет, як місце їх виробництва і накопичення. Визначені етапи розділяються за метою аналізу, що дає можливість значно глибше проникнути у сутність процесів, які відбуваються у суспільстві, ніж спроби вивести усі суспільні явища із єдиного джерела. Першою із трьох виділених аналітичних сфер стає те, що називається *соціальною структурою*; сюди входять технологічні і власне економічні елементи, а також та система соціальних відносин, яка породжена наявною структурою зайнятості, що ґрунтується на економічній пануванні одних і підкоренні інших [227, с. 13–14].

Економічний фактор у всій сукупності відносин є найважливіший, а соціальний устрій визначається організацією виробництва товарів із обмеженого обсягу ресурсів. Другою аналітичною сферою стає політична організація суспільства; роль політичних інститутів, за Д. Беллом, полягає у мінімізації суперечностей, які неодмінно виникають під час функціонування економічного механізму, а також у подоланні конфліктних ситуацій, породжуваних іншими соціальними суперечностями. Основним політичним питанням стає легітимність тієї влади, яка може бути використана для вирішення таких проблем [220].

Дійсно, значну дію на систему освіти спричиняють економічні чинники, від яких залежить цілий ряд аспектів її економічного функціонування. Система освіти належить до сфери нематеріального виробництва, тож рівень її фінансування залежить від наповнюваності державного бюджету – ключового джерела надходження фінансових ресурсів. В той же час система освіти також впливає на процеси, які

підвищують ефективність виробництва – через рівень та якість професійної підготовки робітників, створення інновацій [254, с. 160].

Третя сфера – *культура*, здатна принести у суспільство, до того ж природним чином, стабільність і спадкоємність, необхідні йому у процесі розвитку. Стабільність суспільства значною мірою обумовлена силою його традицій, і значимість того чи іншого культурного прояву повністю може оцінюватися з урахуванням наявних уявлень і авторитетів. Зі своєї культурної позиції Д. Белл стверджує, що правильніше розглядати суспільство як сукупність різноманітних сфер, кожна із яких визначається своїм власним, особливим принципом (нормативним фактором), який регламентує його розвиток.

Концепція «постіндустріального суспільства» є своєрідною проекцією «індустріального суспільства». Спочатку теоретики «постіндустріалізму» розглядали його тільки як поліпшений варіант «індустріалізму», але згодом їхня концепція стала значно критичнішою. Вони критикували «індустріалізм» за недостатність антропологічної, ціннісної орієнтації, за технократизм. У сучасній соціальній теорії загальноприйнятим є визнання позиції Д. Белла, який виділив п'ять ознак системи «постіндустріалізму»:

– перехід від виробництва товарів до виробництва послуг – у сучасному світі більше 50 % отриманих доходів становлять грошові надходження від сфери послуг. Це є свідченням того, що люди перейшли від етапу задоволення не лише своїх природних потреб (їжа, тепло, захист від негативних чинників тощо), а до періоду розвитку розумових, духовних, культурних, релігійних та інших потреб. Тобто головним завданням сучасної людини є отримання інформації для збагачення свого духовного світу та інтелекту, використовуючи новітні технології, які не потребують значних затрат часу (Інтернет, електронна пошта, мобільний зв'язок, супутникове телебачення);

– переважання серед працівників «класу» професійних фахівців і техніків (електронщиків, програмістів); поява новітніх технологій,

впровадження їх в практику та подальший розвиток обумовила необхідність створення нових професій, які потребують достатнього рівня інтелекту та розумових здібностей;

– провідна роль теоретичних знань, як основи нововведень в економіці, політиці, соціальній структурі суспільства... Будь-які отримані дані можуть бути передумовою появи нової теорії, котра, можливо, у майбутньому матиме своє практичне втілення. Сьогодення характеризується швидким обміном даних за допомогою новітніх технологій, а це, в свою чергу, сприяє появі нових ідей та теорій;

– орієнтація на методи контролю і оцінка напрямів розвитку технології у сучасному світі з метою забезпечення конкурентного становища на ринку. Будь-яке виробництво неможливе без ефективної системи управління та контролю. Управлінський персонал має бути ерудованим та інтелектуально розвиненим для швидкого прийняття ефективних рішень. У цьому велику допомогу дають комп'ютерні технології. У системі контролю необхідною умовою є швидкість, точність, своєчасність та повнота інформації від підконтрольного об'єкта; дана умова у сучасному світі виконується за допомогою комп'ютера;

– ухвалення рішень на засадах нових «інтелектуальних технологій».

В основу класового поділу суспільства Д. Белл покладає принцип знань і кваліфікації і виділяє відповідно чотири основні класи: фахівці (учені, інженери, економісти); техніки і напівфахівці; службовці; робітники, зайняті фізичною працею. У «постіндустріальному суспільстві» панує «меритократія» (у Дж. Гелбрейта – «техноструктура») – це «нова еліта», яка складається із обдарованих осіб з усіх соціальних верств. Ця еліта стає панівною не лише у виробництві, а й у політиці. Зміна соціальної структури суспільства змінює і характер суперечностей. Центральною ознакою «постіндустріального суспільства» є панування науки, наукових знань. Основними елементами організації і структури суспільства стають університети, наукові інститути, науково-дослідні організації.

З нашого погляду, сучасне постіндустріальне суспільство можна охарактеризувати за такими трьома найважливішими напрямками: основним виробничим ресурсом є *інформація*, тоді як в доіндустріальному та індустріальному суспільствах такими були, відповідно, *сировина і енергія*; характер виробничої діяльності кваліфікується як *обробка*, на противагу *здобичі і виготовлення*; створення *наукомісткої* продукції, тоді як перші дві стадії характеризувалися *трудомісткою і капіталомісткою технологіями*. Все це свідчить про те, що людство перейшло до «суспільства знань».

У результаті виникає знамените формулювання про три суспільства, перше з яких є *взаємодією з природою*, друге – *взаємодією з людиною*, а постіндустріальне суспільство – як *взаємодія між людьми*. Д. Белл, характеризуючи постіндустріальне суспільство, зазначав: «Це суспільство, в економіці якого пріоритет перейшов від переважного виробництва товарів до виробництва послуг, проведення досліджень, організації системи освіти і підвищення якості життя, а також у якому клас технічних фахівців став основною професійною групою і, що найважливіше, в якому нововведення дедалі більше залежать від досягнень теоретичних знань» [14, с. 204].

У цьому контексті вважаємо доцільним за результатами дослідження А. Новикова надати порівняльну таблицю основних компонентів парадигм навчання в індустріальному та постіндустріальному суспільствах (*див. табл. 3.1*).

Це уможливило обґрунтування висновку про те, що вектор асоціювання освіти з отриманням готового знання та вчителем як його носієм змінюється у напрямі усвідомлення освіти як засобу самореалізації людини впродовж життя, що актуалізує проблему поступального розвитку педагогічної освіти, змінюючи цілі, завдання, форми і методи навчання, роль педагога [220, с. 43].

В цілому вона, як і постіндустріальна концепція, лежить у межах того напрямку європейської філософії, в якому еволюцію людства прийнято розглядати через призму прогресу знання.

Зміна парадигм навчання

Компоненти парадигми	Індустріальне суспільство	Постіндустріальне суспільство
Цінності	Навчання для суспільного виробництва	Навчання для самореалізації людини у житті, кар'єрі
Мотиви	Навчання як обов'язок тих, хто навчається, а діяльність педагога як виконання професійного обов'язку	Зацікавленість тих, хто навчається, в навчанні, отримання задоволення від його результатів
Норми	Відповідальність за процес навчання лежить на педагогах; авторитет педагога тримається за рахунок утримання дистанції, вимагаючи від тих, хто навчається, дисципліни та старанності	Ті, хто навчається, приймають відповідальність за своє навчання, авторитет педагога створюється за рахунок його особистих якостей
Цілі	Спрямованість навчання на набуття наукових знань	Спрямованість навчання на оволодіння основами людської культури та компетенція ми (освітніми, соціальними, громадянськими, професійними тощо); навчання впродовж життя
Позиції учасників навчального процесу	Педагог передає знання; педагог над тими, хто навчається	Педагог створює умови для самостійного навчання, педагог разом з тими, хто навчається; взаємне партнерство
Форми та методи	Ієрархічний та авторитарний методи; стабільна структура організації навчального процесу; акцент на аудиторні заняття під керівництвом педагога	Демократичний та егалітарний (побудований на рівності) методи; динамічна структура навчальних дисциплін; динамічні форми організації навчального процесу; акцент на самостійну роботу тих, хто навчається

Джерело: опрацьовано автором за [220, с. 43].

Під впливом інформаційних технологій освіта перестає обмежуватися тільки формальною освітою, практичної реалізації набувають ідеї неформальної освіти. «Існуюче закрите освітнє середовище замінюється відкритим освітнім середовищем, як складається з мереж знань», – стверджує

автор. Далі Й. Масуда продовжує полеміку про персоналізований характер освіти, котрий дозволяє враховувати можливості кожної людини такими словами: «Це означає, що сучасна освітня система, яка розбита на класи у відповідності з віком, буде замінена системою, що дозволяє розвивати здібності людини незалежно від віку» [646, с. 44–45].

Наступною особливістю є утвердження самоосвіти, самонавчання в якості провідної форми освіти. Ще однією особливістю нової освітньої системи в інформаційному суспільстві стає орієнтація на творчі знання. З цього приводу Й. Масуда наголошує на тому, що «коли в індустріальному суспільстві освіта орієнтується на наповнення голів студентів інформацією та навчанню їх певним методикам, то в інформаційному суспільстві освіта такого типу буде замінена творчими знаннями, оскільки таке суспільство буде розвиватися завдяки утвердженню цінності інформації в суспільстві, яке засноване на знаннях» [646, с. 48].

Відтак інформаційне суспільство відкриває нові можливості для розвитку системи освіти педагогічної освіти, забезпечуючи онтологічний статус неперервного навчання. Відомо, що класична наукова педагогіка, починаючи з Я. Коменського, добре обслуговувала індустріальну епоху, але стала неадекватною інформаційному суспільству і тому актуалізувалася розробка нової парадигми, нових підходів до освіти. Виявилися явно непридатними установки в частині таких компонентів парадигми освіти індустріального суспільства, як: освіта для суспільного виробництва; учіння в молодому віці як запас на все життя; педагог передає знання і стоїть над головами тих, хто навчається; стабільна структура навчальних дисциплін та форм організації навчального процесу з акцентом на аудиторні заняття; книга як основний засіб навчання та ін. [5, с. 87–93].

Тому на Всесвітньому саміті з питань стійкого розвитку було проголошено про необхідність нової освітньої моделі, яка спроможна задовольнити потреби теперішніх і майбутніх поколінь землян, основні

конттури якої (як і моделі суспільного, цивілізаційного розвитку) повинні сформуватись вже в найближче десятиліття [388, с. 11].

Ця модель повинна синергетично змінити функції освіти в суспільстві в умовах загострення глобальних проблем, економічних криз та політичних конфліктів, а в перспективі – забезпечити загальну безпеку цивілізації. Щоб визначити місце освіти в тій чи іншій економічній системі, необхідно насамперед виявити глобальні тенденції соціального-економічного розвитку. Тому в останні 15 років ХХ ст. в розвинутих країнах були зроблені енергійні кроки щодо реформування системи освіти і підготовки кадрів, зокрема прийняттям державних програм переходу до масової вищої освіти як імперативу розвитку нової економіки.

Зокрема, ще на початку 90-х рр. ХХ ст. А. Меддісон зазначав, що важливою характеристикою розвинутих капіталістичних країн є їхні зусилля щодо підвищення рівня освіти населення. Витрати на освіту в розвинутих країнах у другій половині 90-тих рр. знаходилися в межах 4,9–7,1 % ВВП. Не минули ці процеси і країни південно-європейського регіону. Зокрема, у 1997 р. в *Італії* відбулася конференція на тему «Європейська програма змін у вищій освіті в ХХІ столітті», під час якої було зроблено висновок про те, що для європейської системи освіти необхідність реформ пов'язана з потребою адаптації освіти до мінливих соціально-економічних реалій і проблем суспільства. У наступному 1998 р. ЮНЕСКО провела Всесвітню конференцію з питань освіти [388, с. 15–18].

Оскільки рівень освіти завжди мав величезний вплив на можливості працевлаштування, фінансова криза ще більше зміцнила цей ефект. У середньому по країнах ОЕСР, 4,8 % осіб з вищою мірою були безробітними в 2011 р., в порівнянні з 12,6 % тих, хто не мав середньої освіти. Крім того, в період між 2008 і 2011 рр. рівень безробіття для дорослих з низькими рівнями освіти збільшився майже на 3,8 %, в той час як він зріс всього на 1,5 % для високоосвічених осіб. Хоча освіта має більше значення, ніж будь-коли, криза чинить тиск на державні бюджети, який в основному відчувається в

системі початкової та середньої освіти, тому що на цих рівнях рахунки державного фінансування в середньому складають 92 % усіх коштів [254, с. 160].

За останні 25–35 років прискорилися темпи постіндустріалізації та реструктуризації капіталізму, торуючи шлях до постмодернізму в суспільній рефлексії та дискурсі. Трансформування академічної та науково-педагогічної праці в умовах глобалізації стає предметом міждисциплінарного аналізу, передусім в соціології, психології та ін. Поряд із збільшенням об'ємів торгівлі, універсальним засобом глобалізації стає поживлене перетинання національних кордонів капіталом, робочою силою, використання нових засобів комунікації та транспортування. Це спричиняє експансію багатонаціональних компаній, активну регіональну й планетарну інтеграцію, культурну глокалізацію, тобто «синалагматичні просторово-часові процеси, через які глобалізація формується та стає сформованою локальними особливостями» [720, с. 443], нагальну потребу в транснаціональному управлінні міжнародною спільнотою. Водночас державні територіальність і суверенітет все менше визначають просторові межі суспільних змін у світі. Так, уявлення про глобалізацію має своїм предметом «складний, багатоаспектний, різноспрямований процес» із «множинністю змістів» [75, с. 12].

Процес інтернаціоналізації вищої освіти в Європі розпочався в 50–70-х рр. ХХ ст. з політики «відкритих дверей», що означало посилення міжнародної співпраці європейських університетів, поліпшення можливості визнання дипломів, заохочення свободи переміщення студентів та викладачів, науковців. У 80-х рр. ХХ ст. було профінансовано та реалізовано понад 400 міжуніверситетських проектів за участю більше як 500 західноєвропейських університетів, внаслідок чого було розроблено спільні навчальні курси, програми, посібники [484, с. 50–54].

У вищій освіті з'являються відкрите навчання, дистанційне навчання, ініціативи ЄС стимулюють та збагачують інтернаціоналізацію вищої освіти в

рамках загальноєвропейських програм: ERASMUS (стажування) [536]; LINGUA (студентські обміни) [469]; LEONARDO (професійна підготовка) [635]; TEMPUS (сприяння розвитку вищої освіти в Центральній та Східній Європі, в тому числі й Україні) [737], у яких активну участь приймають і країни Південно-Європейського блоку, зокрема, Греція, Італія та Іспанія.

Епохальною віхою у появі феномену європейського виміру в освіті Європи стало прийняття *Маастрихтської угоди 1992 р.*, в якій задекларовано прийняття системи рівноваги сил і відмову від панівної ролі національної держави, що вело завдяки кардинальному захисту національних інтересів і національної самоідентифікації до розвитку деструктивних елементів. Цей договір, на переконання Курта де Вітта та Джеффа Верховена, розширював відомий Римський договір (1957 р.) щодо положень надання громадянства і принципу субсидіарності, котрий означає, що кожна країна ЄС несе повну відповідальність за організацію своєї системи освіти, фахової підготовки та зміст навчання [411, с. 74].

Меморандум Європейської комісії з питань освіти Комітету освіти у сфері ресурсів, навчання та проблем молоді (1992 р.) у Брюсселі визначив, що Єврокомісія з освіти має бути каталізатором і координатором співробітництва та спільних дій відносно принципу субсидіарності та поваги розмаїтості послуг щодо доступу до вищої освіти, партнерства з економічного життя, продовження освіти, відкритої та дистанційної освіти, а також студентської мобільності, співпраці між установами формування навчальних планів, лінгвістичної підготовки, визнання кваліфікацій і термінів навчання, міжнародної ролі вищої освіти, інформації та аналізу політики й діалогу у сфері вищої освіти [649; 731].

У XXI ст. в умовах глобальних викликів загострюються проблеми освітнього простору ЄС. Серед головних зовнішніх викликів – глобалізація економіки. Маючи на сучасному етапі досить сильні економіки, держави – члени ЄС протягом наступних десятиліть, за підрахунками учених, стикнуться з посиленою конкуренцією між власними та економіками інших

країн, передусім Китаю та Азії, які розвиваються надзвичайно швидкими темпами – за теперішнього рівня економічного зростання в країнах ЄС на 2,1 %, в Індії відповідно – 7,3, Китаї – 9,5 % [81, с. 3].

У ЄС потужні об'єднані процеси відбуваються у таких сферах, як:

– *економічна* – відбувається розбудова внутрішнього ринку праці, що зумовлює необхідність зближення фіскальних політик країн та розвитку валютного союзу;

– *соціальна* – спостерігається інтеграція народів й соціальних груп в умовах існуючої соціальної стратифікації та культурних розбіжностей;

– *законодавча й політична* – розбудова демократичної моделі управління державами й ЄС висуває завдання інтенсифікації залучення громадян до розроблення та реалізації державної політики шляхом підвищення рівня їхньої громадянської активності.

Головним економічним викликом, характерним для названої групи країн, є трансформація економіки з планової в ринкову. На відміну від планової економіки, ринкова чітко визначає перелік знань та вмінь, якими мають володіти працівники, регулюючи рівень володіння цими знаннями та вміннями заробітною платою. Сучасні ринкові економіки країн ЄС, в умовах переходу у нову якість – «економіку знань», потребують підготовки не лише висококваліфікованих працівників, а й таких, які володіють низкою ключових компетентностей для роботи в динамічному суспільстві – працювати з інформацією, самостійно вирішувати питання та нести відповідальність за прийняті рішення, постійно, вчитись, працювати в команді.

Серйозним соціальним викликом для постсоціалістичних країн ЄС є низький рівень сформованості громадянського суспільства. У розвинутих країнах Заходу – «старих» членах ЄС – протягом багатьох років діє потужна мережа громадянських інституцій, які забезпечують прозорість й ефективність реалізації державної політики на всіх рівнях. Така мережа сприяє активному залученню населення до життя суспільства, утвердженню

соціальної злагоди. З огляду на це в нових членах ЄС, де відбувається відхід від авторитаризму та розбудова відкритого суспільства, перед освітою постають завдання розвитку у молоді таких характеристик особистості, як участь у процесах прийняття рішень на всіх рівнях, використання права голосу, вміння жити у багатокультурному суспільстві [773, с. 11].

До *внутрішніх суперечностей*, які формують додаткові виклики, відносять обслуговування інтересів окремих індивідуумів, різних груп населення та суспільства загалом. Зазначений конгломерат викликів зумовлює необхідність реалізації країнами-членами адекватних освітніх політик, які вибудовуються сьогодні у форматі, визначеному Лісабонською стратегією (2000) та підтверженому у подальших документах, прийнятих на рівні ЄС, передусім, у Стратегії «Європа 2020» (2010). Пріоритетність ефективності / якості та рівності / доступності в освіті проголошено сьогодні ключовими в освітній стратегії «Освіта та підготовка в Європі 2020» (2009).

Спільними орієнтирами освітніх реформ для держав-членів є зменшення частки молоді, яка зарано залишає навчання у школі; підвищення якості вищої освіти та участі у ній молоді; покращання рівня володіння молоддю професійними кваліфікаціями; зростання відсотку населення, яке навчається протягом життя.

Із *табл. 3.2* переконуємося у тому, що спільними інструментами, до яких апелюють Греція, Італія та Іспанія для підвищення якості національної освіти, є: реформування змісту освіти у напрямку запровадження ключових та предметних компетентностей; впровадження ІКТ в освіту; уведення системи моніторингу якості освіти, ключовою складовою в якій виступає зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів; запровадження системи інспекторату; децентралізація освіти. В умовах розбудови суспільства знань сучасні освітні системи держав-членів ЄС відіграють значущу роль у житті суспільств, охоплюючи різними формами навчання до 25–30 % усього населення. Визнаючи важливість освіти для досягнення проголошених цілей,

країни Південної Європи спрямовують на освіту значну частку національного багатства – у середньому до 5 % [40] (див *табл. 3.3*).

Важливо, що частка ВВП на рівні ЄС, яка виділяється на освіту, перебуває у постійній пропорції до зростаючого рівня добробуту, забезпечуючи стабільність розвитку національних освітніх систем.

Таблиця 3.2

Ключові інструменти підвищення якості шкільної освіти в Греції, Італії та Іспанії

Країна	Інструменти підвищення якості шкільної освіти
Греція	Компетентнісна орієнтація змісту освіти шляхом запровадження ключових компетентностей та посилення професійної зорієнтованості
Іспанія	Реформування змісту освіти з метою реалізації ключових компетентностей та запровадження Інституту оцінювання для підвищення якості та прозорості національної освіти; запровадження ІКТ в освіту
Італія	Створення національної служби для оцінювання ефективності системи освіти, яка передбачатиме оцінювання навчальних досягнень учнів, якості роботи шкіл та вчителів

Джерело: систематизовано автором за [40, с. 12]

Таблиця 3.3

Державні витрати на освіту в Греції, Італії та Іспанії (рівні МСКО 0-6) як частка у ВВП у 2011 р. (%)

Країни	Витрати на освіту
ЄС-28	5.25
Греція	(-)
Іспанія	4,82
Італія	4,29

Джерело: опрацьовано автором за джерелом [40]

Як бачимо, на табл. 3.2 та 3.3 проілюстровано перелік інструментів, використовуваних Грецією, Італією та Іспанією для досягнення проголошених у національних планах дій завдань підвищення якості та

забезпечення рівного доступу до шкільної освіти. Середня освіта посідає чільне місце у витратах порівняно з іншими ланками освіти, отримуючи більше половини відсотків від державних асигнувань відносно ВВП (табл. 3.4).

Розглянемо детальніше демографічні, економічні, соціальні та екологічні тенденції в ЄС. У той час як 14 країн мають позитивну чисту швидкість міграції, у інших 13 країн спостерігалися негативні темпи міграції, у тому числі країнах, найбільш постраждалих від фінансової, економічної і соціальної кризи (*Греція, Португалія, Іспанія*), і більшості країн Центральної Європи, що входять до ЄС. Імміграція є свого роду і можливістю, і викликом. Це пом'якшує наслідки старіння населення, а іммігранти молодші за віком, ніж у середньому в популяції резидентів. У той же час, імміграція іноземців з широкого кола країн, найрізноманітніших культурних і мовних шарів, соціально-економічним статусом та рівнем освіти сприяє трансформації суспільства, з вимогою державної політики щодо їх інтеграції.

Таблиця 3.4

Витрати на освіту за рівнями МСКО як частка у ВВП у 2011 р. Греції, Італії та Іспанії (%)

Країни	МСКО 0	МСКО 1	МСКО 2–4	МСКО 5–6
ЄС - 28	0,52	1,19	2,23	1,27
Греція	(–)	(–)	(–)	(–)
Іспанія	0,64	1,23	1,79	1,13
Італія	0,49	1,06	1,96	0,83

Джерело: опрацьовано та систематизовано автором за [40]

Економічні та соціальні тенденції економічного зростання були повільними в Західній Європі протягом більш ніж десяти років. Зростання на початку 2000-х рр. було порушено кризою, що почалася в 2008 р. Зокрема, за період 1999–2013 рр. дохід на душу населення знизився на 0,1 % на рік в

Італії, встановлено його застій в інших країнах Середземномор'я, включаючи *Кіпр* і *Португалію* [588].

До 2014 р. більш швидке економічне зростання відновилося в Сполученому Королівстві, але не в континентальній Західній Європі і тим більше не в *Греції*, *Італії* та *Іспанії*, в яких національні уряди сьогодні сповідують так звану «політику жорсткої економії» («policy of austerity»), спричинену кризою 2008 року, яка характеризувалася безпрецедентним поєднанням падіння доходів населення і зростанням безробіття. До 2013 р. 15 з 23 країн мали дохід на душу населення нижче рівня 2007 р. (23 % у *Греції*, 16 % – на *Кіпрі*, 11 % – в *Італії*, 9 % – в *Іспанії*).

Згідно даних МОП, за той же період рівень безробіття зріс в 20-ти з 23 країн, за винятками Німеччини і *Мальти*. До 2013 р. більш ніж чверть економічно активного населення були безробітними в *Греції* та *Іспанії*, і від 10 до 16 % – на *Кіпрі*, у Франції, *Італії* та *Португалії*. У більшості країн молодь у віці 15–24 років має у два-чотири рази більше шансів стати безробітними, ніж дорослі віком від 25 років і вище. До 2013 р. Західна Європа налічувала 9,8 млн. безробітної молоді, у тому числі 1,0 млн. в Туреччині, більш ніж 900 тис. – в *Іспанії*. Рівень безробіття серед молоді є надзвичайно високий в країнах, які найбільше постраждали від кризи, зокрема, до 57 % – в *Іспанії* та 58 % – у *Греції* [336, с. 350–356; 586].

Європейські суспільства стикаються з небувалим підйомом зубожіння, спричиненим економічною кризою, яке зачіпає дітей. До 2011 р. 27 % дітей (у віці менше 18 р.), які проживають в ЄС, піддалися ризику бідності та соціальної ізоляції – ця частка збільшилася з 2008 р. в 21 з 27 країн. До 2011 р. в Західній Європі рівень бідності дітей був найвищим в п'яти країнах, які переживають глибокі економічні спади: Ірландія (38 %), *Греція*, *Італія*, *Португалія* та *Іспанія* (близько 30 %) [552].

Сучасний прогрес участі на необов'язкових рівнях освіти нарощує попит на продовження подальшої освіти та професійної підготовки. Швидке розширення дошкільної освіти в багатьох країнах з 2000 р. може

прогнозовано допомогти поліпшити результати навчання в найближчому майбутньому, оскільки нові когорти учнів будуть краще підготовлені до навчання у початковій школі. Тим часом, нинішнє покоління молоді має більш високий рівень освіти, ніж попереднє, і висловлює сильну потребу в отриманні вищої, технічної, професійної освіти й навчання. Поширення ІКТ може полегшити доступ до навчання, у тому числі для молоді та дорослих, які покинули шкільну систему. ІКТ глибоко оновлює потенціал дистанційного навчання, приміром, через масові відкриті онлайн-курси [61; 293, с. 143–145; 414].

Мобільність студентів ЗВО у секторі технічної та професійної освіти й навчання зростає, особливо в рамках програм ЄС і політики Болонського процесу. Становище жінок в суспільстві поліпшується, про що свідчить їх масова участь у вищій освіті. Перспектива навчання упродовж усього життя набирає обертів, а працівники і роботодавці все більше усвідомлюють необхідність безперервного навчання у швидко трансформованій економіці, пов'язаній з менш стабільними трудовими відносинами [306, с. 310–314].

Політика у галузі освіти та підготовки відіграє ключову роль у прийнятті концепції сталого розвитку. Навчальні програми повинні бути адаптовані на підвищення екологічної обізнаності, а навчання повинно сприяти розвитку навичок, необхідних для появи зеленої економіки. У той же час, системи освіти в Європі стикаються з серйозними проблемами [773, с. 7].

Примітно, що результати навчання перебувають на стадії стагнації або мають тенденцію до зниження в багатьох країнах, про що свідчать отримані бали учнями з математики 2012 р. в дослідженні PISA. Це може відображати глибокі зміни у функціонуванні сімей та суспільств, які провіщають передачу знань через шкільництво. Школи як соціальні інституції слабкіші, знання оцінюються менше через свою внутрішню цінність, аніж через їх інструментальні ролі, а авторитет учителя заперечується [773].

Зростання зубожіння населення є фактором зниження спроможності учнів із соціально вразливих сімей навчатися в початковій та середній школі,

спроможності їхніх сімей підтримати навчання своїх дітей. Вважаємо, що сучасні системи освіти і зокрема, педагогічної, повинні адаптуватися до мінливих соціальних контекстів. По-перше, демографічні тенденції вимагають коректування в шкільній інфраструктурі. По-друге, через посилення процесів імміграції, школи повинні інтегрувати значну кількість дітей та молоді, чия рідна мова відрізняється від мови навчання. Це явище також має місце і в грецькому, італійському та іспанському освітніх контекстах. По-третє, поширення ІКТ трансформує життя учнів, їхні відносини з вчителями, потреби в навчанні і перспективи для навчання упродовж усього життя. Оволодіння навичками роботи з ІКТ тепер може вважатися частиною основного навчального плану, в той час як використання ІКТ може доповнити викладання в інших галузях [773, с. 8].

Крім того, ученими з'ясовано, що велика кількість молоді та дорослих мають низьку грамотність або вміння рахувати, що ускладнює для них можливість повною мірою брати участь у соціальному або професійному житті. За даними «Обстеження ОЕСР Навичок Дорослих» (PIAAC), від 10 % до 30 % дорослих перебувають в цій ситуації у 21 країнах регіону. Функціональна неграмотність вважається основною соціальною проблемою в якості пріоритету політики на рівні ЄС, з високим потенціалом прибутковості інвестування в якість базової освіти та корективні програми: «На основі минулих тенденцій, якщо Європа досягла свого поточного показника функціональної грамотності у 85 % серед 15-річних учнів, це може призвести до загального підвищення ВВП від 21 трильйона євро протягом усієї тривалості життя покоління, народженого в 2010 році». Працівники повинні мати доступ до безперервної освіти та навчання для модернізації і оновлення своїх навичок. В умовах високого безробіття важливо також забезпечити, щоб безробітні не втратили свої навички, й могли здобувати нові, затребувані на ринку праці. З цієї точки зору, ЄС стикається з грізним викликом: більш ніж 73 млн. дорослих у віці 25–64 років не мають

кваліфікацій вище вищого середнього рівня [301, с. 205–209; 302, с. 33–36; 336, с. 350–356; 337, с. 97–99; 545, с. 26].

Водночас, політика в галузі освіти обмежена, оскільки уряди прагнуть знизити фіскальні дефіцити. Якість освіти і доступність навчання перебувають під загрозою об'єднаних наслідків посилення бюджетної політики й невизначеного фінансування приватного сектора. Тому деякі країни в Європі заморожують або скорочують державні витрати на вищу освіту і наукові дослідження – хоча вони є пріоритетними в порядку денному ЄС – у той час як країни, що розвиваються, масово вкладають кошти у розвиток освіти. Отже, двома ключовими завданнями, що стоять перед політиками Європи в галузі освіти та професійної підготовки протягом 2015–2030 рр. можуть бути наступні:

– підвищення якості та рівності систем освіти і професійної підготовки. Освітній політикум на дошкільному, початковому та середньому рівнях повинен переконатися, що всі учні – незалежно від їх сімейного фону – мають домогтися достатніх навичок грамотності, рахунку та інших предметних областях, щоб отримати подальшу освіту і навчання, бути в змозі повною мірою брати участь у житті суспільства. Країни повинні відображати результати по використанню ІКТ у доповнення до викладання. Аналогічним завданням є забезпечення загальних та навчальних програм з професійної освіти і навчання вчителів у середніх та вищих навчальних закладах і залишаються актуальним у швидко мінливих потребах ринку праці. Країни також потребують загальної освіти для глобального і національного громадянства, а також освіти в інтересах сталого розвитку на всіх рівнях освіти.

– розвиток систем освіти та підготовки перебуває за межами поточного досягнення ними обов'язкових освітніх рівнів: зміцнення дошкільної освіти в якості основи для подальшого навчання; інвестування у сферу вищої освіти; сприяння міжнародній мобільності студентів; посилення зв'язку між вищою освітою, державними і приватними науковими

дослідженнями та інноваціями для стимулювання створення нових секторів діяльності; розширення доступу до базової та безперервної технічної й професійної освіти і підготовки та освіти дорослих у контексті навчання упродовж усього життя [773, с. 9].

Більшість країн мають низькі середні коефіцієнти співвідношення вчитель / учень. Так, у Західній Європі середнє співвідношення учень / вчитель становить 13:1 – на дошкільному рівні, 14:1 – на початковому і 13:1 – на середньому рівні. Найм учителів і безробіття все ще вимагають уваги політиків. По-перше, у зв'язку з виходом на пенсію великих когорт педагогічного корпусу в найближчі роки, деякі країни будуть вимушені набирати нових вчителів. Це повною мірою стосується Греції та Італії. По-друге, нерівномірний розподіл вчителів між школами, класами і предметами може призвести до збільшення фактичного розміру класу, навіть якщо співвідношення вчитель / учень на державному рівні є низьким. По-третє, у багатьох країнах існуючі механізми для результату анізайнятості вчителів серед недосвідчених викладачів позиціонується в школах з найважчими умовами праці (чи вони розташовані у неблагополучних міських кварталах або у віддалених сільських районах). Тому країнам-членам ЄС необхідно внести зміни в такі домовленості, або переконатися, що вчителі отримують адекватну базову підготовку та участь в програмах індукції.

Заробітна платня вчителів збільшилася протягом 2000-х років у порівнянні із зменшенням в останні роки після фінансової та економічної кризи. За даними ОЕСР реальні зарплати вчителів з 15-річним досвідом збільшилися в більшості країн, що входять в ОЕСР в період між 2000 і 2010 рр., на початковому, нижчому середньому або вищому середньому рівнях. Однак, помітне зменшення зарплатні було зареєстровано в країнах Середземномор'я, найбільш постраждалих від фінансової та економічної кризи, які проводили радикальну політику жорсткої економії. Через декілька років реальна заробітна платня вчителів початкової школи знизилась на 26 % в *Греції*, 16 % – в *Португалії* та на 9 % – в *Іспанії*. Тим не менш, реальні

зарплати вчителів початкової школи залишалися вищими в 2012 р., у порівнянні з 2000 роком майже у всіх країнах, зокрема від 1 % до 3 % в *Італії* та *Іспанії*. У *Греції* скорочення заробітної плати після 2009 р. призвело до скасування усіх збільшень зарплатні між 2000 і 2009 р. [329, с. 195–198; 528].

Тенденції на рівні молодшого середнього та старшого середнього освітніх рівнів були схожі. Європейською Комісією (Eurydice) до 2017 р. планується додаткове, поступове збільшення зарплатні вчителів на 30 %, що не стосується вчителів з 15-річним досвідом, але з мінімальними нормативними рівнями заробітної плати, не даючи такої ж картини впливу кризи на заробітну плату вчителів. За період 2009-2014 рр. заробітна плата вчителів знизилася у більше, ніж 30 країнах або субнаціональних утвореннях, що входять до ЄС: у 18 державах – на початковому рівні, у 19 – на молодшому середньому рівні і у 17 країнах – в старших класах середньої школи.

Зокрема, мінімальна нормативна зарплатня найбільш знижена в *Греції* (41 % на всіх трьох рівнях) та *Іспанії* (від 13 % до 15 %). Спостерігається тенденція до нижчої заробітної плати вчителів, порівняно з іншими професіями, щодо порівнянності вимог освіти і професійної підготовки. У всіх країнах ОЕСР у 2012 р. педагоги отримували від 80 % (вихователі дошкільних закладів) до 92 % (вчителі старших середніх шкіл) середнього заробітку серед 25–64-річних осіб з вищою освітою. У таких країнах, як Австрія, Чехія, Угорщина, *Італія* та Словаччина, частка коливається від 35 % до 69 % залежно від країни та освітнього рівня [666].

Низька зарплатня вчителів може поставити під загрозу набір вчителів, що призведе до виснаження учителя, поряд зі сприйняттям викликів щодо умов праці та соціального статусу педагогічної професії. У довгостроковій перспективі зниження заробітної плати вчителів в абсолютному вираженні або по відношенню до заробітної плати в інших професіях, поставить якість освіти під загрозу зниження. Зокрема, у період загострення економічної кризи заробітня плата вчителів значно знизилася в Естонії, *Греції*, Угорщині

та Іспанії. Так, у Греції різні скорочення пільг і субсидій вчителям вплинули на їхню зарплатню в 2010 і 2011 роках. Зокрема, в Іспанії усі державні службовці, включаючи вчителів, відчули зменшення своєї зарплатні в липні 2010 року [254, с. 160; 773, с. 37–38].

Для виходу з цієї ситуації країни почали вживати стратегічних заходів на державному, організаційному та локальному рівнях. Зокрема, в Комюніке конференції Європейських міністрів освіти «Болонський процес 2020 – Європейський простір у новому десятилітті» (Льовен і Лювен-ля-Ньов, 28–29 квітня 2009 р.) [626] підкреслено, що ознакою ЄПВО має стати мобільність студентів, дослідників-початківців і викладачів, що поліпшить якість програм та високий рівень досліджень, посилить академічну й культурну інтернаціоналізацію європейської вищої освіти. З цією метою до 2020 р. визначено за мету підвищити мобільність, забезпечити її високу якість та урізноманітнити її види і обсяг [595–596].

У 2020 р. щонайменше 20 % осіб, які закінчуватимуть навчання в країнах ЄПВО, мають проходити навчання або стажування за кордоном [626, с. 50].

Стратегічні завдання щодо модернізації системи вищої освіти в цілому та її компонента – педагогічної освіти для підтримки реформ і досягнення цілей окреслені Європейською комісією у Стратегії «Європа 2020» (2011), а саме: збільшити кількість випускників ЗВО шляхом залучення широких верств суспільства та зменшити кількість тих, хто залишає навчання, не завершивши підготовки; підвищувати якість і актуальність викладання, професійний рівень науково-педагогічних працівників, забезпечити випускників знаннями і компетенціями, необхідними для успішного застосування в майбутній професійній діяльності; надавати студентам більше можливостей для отримання додаткових навичок в процесі навчання та стажування за кордоном, а також сприяти транскордонному співробітництву з метою підвищення продуктивності вищої освіти; зміцнювати «трикутник знань» – освіти, науки й бізнесу – з метою сприяння розвитку інноваційно-

дослідницького потенціалу; створити систему ефективного фінансового управління і механізми для підтримки поширення передового наукового та педагогічного досвіду [509; 543].

З огляду на вищезначене, характерними ознаками розвитку європейської вищої освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. стає необхідність перетворення вищої освіти в провідну галузь економіки; зростання потреби у формуванні базових навичок та компетенцій відображення їхнього змісту в міждисциплінарних освітніх програмах і модульних технологіях; необхідність кардинальних змін навчальних планів, які повинні орієнтуватися на потреби завтрашнього, а не вчорашнього дня; надання можливості переривання реалізації освітніх програм та виходу на ринок праці до завершення навчання; підготовка випускників до нових ринків праці (включення нових курсів, освоєння сучасних освітніх технологій тощо); переорієнтація освітнього процесу із системи «пропозиції» на систему «попиту», тим самим зближуючи вищу освіту із запитами економіки; формування соціального ландшафту європейської вищої освіти; інноваційність та широке впровадження результатів науково-дослідних робіт; екстенсифікація, тобто збільшення кількості вищих навчальних закладів, спеціальностей і програм, студентського контингенту, а також загальне розширення доступу громадян до вищої освіти [108, с. 241].

Таким чином, на основі здійсненого аналізу суспільно-політичних, соціально-економічних детермінант становлення і розвитку педагогічної освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. можна стверджувати, що реформування вищої педагогічної освіти у досліджуваних країнах здійснюється в напрямках зменшення фінансування освітніх програм у національних бюджетах; скорочення витрат у бюджетах навчальних закладів; їх автономізації; оновлення організаційних підходів (перехід до практики укладання контрактів зі студентами і викладачами); уведення нових підходів до оцінювання діяльності навчальних закладів, які зміщуються від «оцінювання цілей» до «оцінювання результатів», посилення соціального

діалогу і соціального партнерства, водночас освіти випереджувального характеру; переосмислення ролі університетів у вирішенні проблем освіти дорослих; розширення географічного простору європейської вищої освіти; зростання ролі громадських асоціацій та об'єднань у регулюванні та управлінні навчальними закладами на національному та міжнародному рівнях; актуалізації інтересу до проблем якості вищої освіти; комерціалізації вищої освіти [96; 690; 699; 702; 733; 763; 775; 776].

3.2 Генеза розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії в умовах інтеграційних процесів

Після двох десятиріч стрімких змін кінця ХХ ст. європейська педагогічна освіта знову опинилася перед викликами нових широкомасштабних подій та еволюції. Дослідники європейської освітньої політики у сфері педагогічної освіти (Б. Хадсон, Х. Ніємі, Н. Пападакіс, П. Згага та ін.) оцінюють сучасний її стан як «втомленість від інновацій», висловлюючи занепокоєння, що академічна педагогічна освіта може бути легко забутою на шляху таких широкомасштабних інтеграційних процесів як європеїзація, глобалізація, академічна конкурентоздатність тощо [584, с. 18].

Сьогодні в Україні відбувається засвоєння апробованих десятиріччями зарубіжних педагогічних систем у дошкільній, початковій, середній та неперервній освіті (підхід Реджо – Емілія) [698, с. 50–56], М. Монтесорі [323, с. 202–204; 651], Р. Штайнера, Д. Дьюї [752] та ін.). Відповідно, усе більший інтерес на Заході викликають передові досягнення української педагогічної науки.

Зазначимо, що система вищої освіти в Італії розвивалася у напрямі різноманіття реформ, що зумовлено комплексом факторів: відмінностями між північчю і півднем країни, що вплинуло на структуру ЗВО та тієї ролі, яку відіграють університети в південній і північній Італії; специфікою

освітніх запитів, мотивацією учіння, соціальною приналежністю і перспективами працевлаштування студентів.

Політика уряду у сфері вищої освіти змінювалася впродовж 60-90-х рр. ХХ ст. Так, у 60-ті рр. ідея вищої освіти була надзвичайно популярною в італійському суспільстві, що пояснювалось економічним піднесенням в країні. У 1969 р. університет в Італії стає масовим навчальним закладом. Нова стратегія розвитку вищої освіти передбачала навчання у стінах університетів усіх бажаючих, котрі мають диплом про закінчення середньої школи. У свідомості більшості населення закінчення вузу слугувало гарантією одержання добре оплачуваного місця роботи, успішного просування на кар'єрному щаблі. У період економічної стагнації для багатьох молодих людей університетський диплом уже не був важливою життєвою орієнтацією, оскільки не давав гарантії працевлаштування.

Ринок робочої сили в Італії у 70-ті рр. ХХ ст. був переповнений «білими комірцями», які не могли знайти роботу. У силу інерції академічний ступінь ще продовжував зберігати символічну цінність очима громадськості. В італійських університетах зростала кількість студентів, вихідців середнього класу. У цей же час вищі верстви населення намагаються дати своїм дітям освіту у дорогих престижних вузах [695, с. 37–47].

У 80-90-х рр. в зарубіжних країнах почала здійснюватися перебудова вищої, в тому числі педагогічної освіти. Вона була викликана перш за все об'єктивною необхідністю представлення широких можливостей для отримання різнобічної підготовки людьми різного віку, оновлення змісту вищої освіти у зв'язку із зростанням об'єму інформації і виникненням багатьох нових професій, а основне – забезпечення демократичних умов розвитку освітньої сфери.

Реформи освіти 80-90-х рр. ХХ ст. внесли серйозні зміни в організацію підготовки педагогічних кадрів у всіх розвинених країнах світу. Перш за все слід підкреслити, що у ці роки почало реалізовуватися намагання країн ЄС до створення єдиного освітнього простору. У цьому зв'язку в європейських

державках створюються національні програми, у яких велика увага відводиться підготовці педагогічних працівників: визначаються стандарти навчання студентів у ЗВО, розробляються критерії підготовки висококваліфікованих спеціалістів, апробуються моделі багаторівневих й варіантних систем неперервної педагогічної освіти [52, с. 100–101].

У 80-ті рр. ХХ ст. у вищій школі Італії отримала розвиток «неформальна диференціація», пов'язана з перспективами закінчення того чи іншого факультету чи ЗВО, ступінь престижності яких зумовлювала контингент студентів. У 90-ті рр. ХХ ст. в італійській вищій школі спостерігаються тенденції, характерні для більшості європейських країн:

- університетський сектор розвивається паралельно з альтернативними каналами вищої освіти. Неуніверситетський сектор (NUS) вищої освіти розвивається більш швидкими темпами, ніж університетський, з причини своєї гнучкості, мобільності, орієнтації на потреби італійської економіки;

- змінюються зміст і структура університетських курсів, які усе більшою мірою орієнтуються на ринок;

- з'являються нові типи ЗВО (Відкритий університет), відкриваються нові спеціалізації (суспільні відносини, охорона навколишнього середовища) [109, с. 116].

В Італії, як і в інших європейських країнах, існує практика відкритого прийому студентів. Вища освіта переважно безоплатна. Характерною рисою вищої школи є достатньо висока кількість вільних слухачів (близько 30 % від загальної кількості студентів). Перехід із категорії студентів до категорії вільних слухачів можна оформити в будь-якому семестрі. Терміни навчання останніх не фіксуються, диплом можна одержати за умови набору певної кількості балів (залікових одиниць). У багатьох університетах існує практика, згідно якої студенти, які мають заборгованості, переходять на платну форму навчання, величина якої може збільшуватися, якщо становище із успішністю не змінюється у кращий бік [111].

В останнє десятиріччя ХХ ст. необхідно було реформування системи вищої освіти, але здійснення реформ ускладнювалося певними обставинами. В Італії, де університети володіють відносною автономією, управління вищою школою є строго централізованим і бюрократизованим. Нерозвиненість вузівської автономії, інформаційних систем ускладнюють запровадження інновацій, системи контролю у діяльність вищої школи. А якщо додати до цього відсутність необхідного фінансування, нерозвиненість не університетського сектору, переважання в університетах академічної моделі, слабкий зв'язок вищої освіти з вимогами ринку праці, то очевидно, що процес реформування стикнувся з великими труднощами. Першими здійсненими кроками у цьому напрям були: в ряді італійських вищих навчальних закладів з'явилися скорочені цикли навчання з певних гостродефіцитних технічних спеціальностей. Але такі курси не користувалися популярністю в суспільстві. Більшість населення вважало їх «урізаними» та неякісними в порівнянні з академічними чотирирічними університетськими курсами. Лише небагато спеціалістів розглядали дворічний скорочений курс в якості реальної альтернативи вищій освіті. У зв'язку з вище означеним, вищій школі Італії необхідна була реорганізація управління вищою освітою.

Централізована модель управління довела свою низьку ефективність. Але різкий перехід до повної автономії університетів представляв серйозний ризик і суперечив традиціям італійської університетської освіти, тому експерти запропонували проміжний варіант – університетська автономія в рамках централізованого управління. За взірць пропонувалося взяти іспанську модель управління вищою освітою [111, с. 134–135].

Сьогодні в Італії всі політичні партії та уряд широко обізнані про ризики, поєднані з відсутністю базової професійної підготовки, що впливає на молодь (значення, відносини, навички, знання), надання їм можливості бути громадянами, обізнаними про їх права і обов'язки. Цей недолік, можливо, визначає серйозні труднощі як на особистісному, так і соціальному

рівні. Наш світ спричиняє за собою властивість успішного зіткнення із складними проблемами, діяльністю і завданнями: тому, на нашу думку, необхідно орієнтувати навчання не лише на знаннях, але і на метапізнавальних навиках, які потрібні у вирішенні проблеми, і на тих відносинах і лініях поведінки, які функціонують, мають відношення до спілкування та праці з іншими людьми. Ми живемо в суспільстві знання, яке надає особливої уваги людським ресурсам.

З цієї точки зору більшість італійських студентів отримують диплом про вищу школу і відсоток їх участі в третинній освіті все зростає. Ця структура продукує усе вищі ризики безробіття і маргіналізації серед молоді, яка залишає школу без будь-якого шкільного свідоцтва або кваліфікації. Італія – одна з країн, що характеризується старшим населенням, що створює неминучі труднощі для державного бюджетного балансу, тому освіта повинна показати високо якісні результати, які можуть виправдати її високі витрати. Стратегічне завдання – пов'язати кожного окремого індивідуума відносинами і спонуками, здатними до стимулювання навчання впродовж життя. Школи перебувають під постійним тиском: вони повинні пристосуватися до потреб еволюціонуючого суспільства і до очікувань того, що як сім'ї, так і соціальні сили мають бажання до поліпшення освіти. Також в Італії поміж всіх політичних різноманіть, існує повна згода стосовно мети вдосконалення якості школи і вимірювання ефективності системи освіти в досягненні її завдань, з огляду на те, що в теперішній час національна освітня система повинна бути порівнювана з системами інших країн і що школи повинні справлятися із змаганням, яке підвищується від інших джерел знання і підготовки: від ЗМІ (інформація, шоу-бізнес) до ділової системи [322, с. 18–21].

Згідно із Законом № 477, формальні процедури оцінювання підготовки вчителів початкової школи стосувалися виключно забезпечення видачі свідоцтва про підготовку (*abilitazione*), яка повинна бути як мінімум дворічною. Теж саме трапилося з національними іспитами з метою

отримання визнання як тимчасових державних службовців. Тому істотна частина викладацького корпусу не була сертифікована, і багато викладачів мали (і все ще мають) нестійкий статус. Не було створено ніякого законодавчого забезпечення для встановлення програм вищої освіти для вчителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів, хоча доступ до викладання в середній школі вимагав наявності диплома про вищу освіту. Більшість випускників – викладачів, прибувають з трьох головних сфер: факультетів мистецтв, факультетів природничих наук і факультетів освіти (Magistero). З цією метою університети створили і підтримали Міжвідомчі центри для дослідження навчання (CIRD). Тому зміни для початкової освіти і навчання викладачів відбулися іншим шляхом, щоб бути визначеними в рамках нових правил з приводу вищої освіти.

Закон № 941/1990 р. був спрямований по суті на врегулювання загальних директив для третинної освіти, що також сприяє формальному забезпеченню для:

- повністю нової програми з отриманням ступеня, націленої на підготовку педагогів раннього дитинства і вчителів початкових шкіл;
- дворічного курсу підвищення кваліфікації, що призначається на доповнення, з боку педагогічної підготовки, випускників різних галузей, націлених стати учителями в середніх школах. Закон був схвалений і зреалізований в 1990 р., а його повне виконання розпочалося негайно окрім частин, що стосуються вчителів. З посиланням на підготовку вчителів, закон висуває загальні директиви для нових програм, делегуючи їх детальне планування до уряду через міністерства і технічні комітети.

Нова програма стосовно дошкільної та початкової школи з'являється у Статті 3 Закону, де визначено ступінь Laurea (ступінь другого циклу, рівень магістра). Програми, що призводять до отримання цього рівня, мають бути не коротшими, ніж чотири роки. Якщо кожен абітурієнт (у межах університетів і шкіл безпосередньо) погодився про необхідність одержання університетської освіти, багато хто чинить сильний тиск щодо отримання

рівня диплома (три роки). Однак ці зусилля виявилися неефективними: відтепер обов'язковою є схема 5+ 4 (середня освіта + університет) для одержання університетського ступеня. Це також означає видачу (*abilitazione*) свідоцтва Міністерством Освіти та можливість увійти до змагань для отримання посади державного службовця [753, с. 231].

До 1990-тих рр. в Італії була зорганізована наступним чином: від учителів дошкільної та початкової школи не вимагалось бути випускниками програми вищої освіти. Натомість від усіх учителів середньої школи вимагалась наявність університетського ступеня (*Laurea*), що було прирівняно до ступеня другого циклу в більшості країн (рівень Магістра). Однак не було ніякого формального навчання для вчителів середньої школи. Необхідною й достатньою умовою було отримання університетського ступеня з предмету викладання [322, с. 22–23].

У 90-тих рр. ХХ ст. вчителі допочаткової й початкової школи готували в університетах, і претендуючим учителям середньої школи довелося реєструватися на навчання за дворічними післядипломними програмами, що стосуються педагогіки після випуску у предметній області [753, с. 220–232].

Зазначимо, що італійські вчителі завжди вважалися державними службовцями. Освітні реформи призвели до поглиблення децентралізації в освіті. Індивідуальні школи стають групами перш за все відповідальними за адміністрацію і управління педагогічним персоналом. Міністерство Державного Інструктування здійснювало нагляд за орієнтацією, координацією і перевіркою педагогічного статусу.

У середині 90-тих рр. ХХ ст. вчителі початкових шкіл проходили підготовку при вищих середніх школах (*Istitutos Magistrali*) протягом чотирьох років, де у навчальний план було включено академічні курси про педагогічну підготовку, що містив теорію, методи, і педагогічну практику. З 1998 р. від вчителів дошкільної та елементарної освіти вимагалось завершення чотирьохрічного університетського академічного ступеня (*Laurea*) [322, с. 24–25].

Наприкінці 90-тих рр. XX ст. вчителі початкових шкіл проходили підготовку при вищих середніх школах (Istitutos Magistrali) протягом чотирьох років, де навчальний план включав академічні курси про педагогічну підготовку, що включав теорію, методи, і педагогічну практику. З 1998 р. від вчителів дошкільної та елементарної освіти вимагається завершити чотирьохрічний університетський ступінь (Laurea). Завжди вимагалось, щоб вчителі середніх шкіл відвідали і заробили університетський ступінь в сфері їх спеціалізації. Вони можуть отримувати позначення *Abilitazione* від Дворічних шкіл спеціалізації (*Scuole di Specializzazione*). Ті, хто бажають скласти педагогічний іспит (*cattedre*) повинні мати це позначення. Вчителі повинні скласти інший іспит (*concorso*), щоб отримати професійний педагогічний статус. Викладачі також отримують навчання про інтеграцію студентів з особливими потребами, таких як фізично або розумово повноцінні студенти; деякі викладачі мають спеціалізацію в областях спеціальної освіти. Вчителі у визнаних приватних школах повинні відповідати тим же кваліфікаціям, що й вчителі державних шкіл. Шкільні керівники або головні викладачі (*Preside, Direttore Didattico, або Dirigente Scolastici*) відповідальні за повне управління школою, зокрема інструктивні, фінансові, і проблеми персоналу і представляють школу в межах спільноти. Вони повідомляють безпосередньо Провінційного Директора Освіти. Керівники або головні викладачі, координують всю шкільну діяльність, і відповідальні за відповідність законодавчому забезпеченню. Вони повинні гарантувати рівну можливість і рівність ресурсів до всіх студентів, зважаючи на соціокультурні потреби суспільства. Ці шкільні лідери здійснюють рішення Шкільних Рад; організовують школу всередині, просуваючи і координуючи дії для здатності і штату; і розвивають списки класів, призначення викладачів, і студентську дисциплінарну дію. Інші викладачі або адміністративні директори, можливо, допомагають керівникові або головному викладачеві [322, с. 28–29].

Реформа італійської освітньої системи розпочалася разом із запровадженням в дію Закону Моратті № 53/2003 р. Тоді два уряди, які належали до двох різних опозиційних політичних коаліцій, що були при владі, висновком дебатів яких став той факт, що освітня система буде предметом освітніх реформ. З одного боку, італійська реформа 2003 була призупинена, з іншого боку, були введені подальші поправки, такі як, продовження обов'язком освіти до 16 років. У процесі запровадження реформи 2003 р., виникла низка наступних дискусійних питань:

- Реформа закону забезпечила те, що вчителі з відповідними освітніми рівнями мають мати ступінь *Laurea magistrale* (3 + 2 роки). На той момент початкова підготовка вчителя теж перебувала в руслі дискусій разом з реорганізацією цілої системи найму вчителів.

- Національні керівні принципи для першого циклу стартували із 2007/08 року і впродовж 2 років вони мали бути замінені Керівними принципами для навчального плану, які будуть застосовані на тимчасовій основі.

- Реформа другого циклу на той перебувала у площині дискусій. Наприкінці 2008 р. очікувалася реорганізація цього рівня освіти, особливо щодо зменшення ланок навчання та щорічної кількості годин. Фактично Закон 133/2008 р. забезпечив перегляд організації всієї системи освіти. Натомість Закон 169/2008, починаючи з 2009/10 навчального року, призвів до реорганізації шкільного часу на початковому рівні освіти, забезпечивши можливість організувати навчальний час в 24 год. на тиждень із тільки одним вчителем у класі. Він був впроваджений з метою зменшення вартості при закупівлі підручників із зобов'язанням для видавців підтримувати зміст підручників незмінним мінімальний період часу (5-6 років), за виключенням необхідних оновлень. Він також забезпечив те, що всі підручники зможуть бути зроблені з Інтернету в межах 2012 р.

Також рівень вищої освіти зазнав реформи стосовно загальної мети зниження державних витрат. Фактично Закон №133/2008 декларує, що

університети мають можливість змінювати свій статус від державних університетів до приватних фундацій. Однак, планувалося, що цей тип педагогічної підготовки буде впроваджений в 2008 навчальному році, аз і жовтня 2009 р. він буде замінений на ступінь Магістра (згідно Болонської структури) тривалістю один рік і кількістю в 60 європейських кредитів [322].

У 90-тих рр. ХХ ст. відбулись суттєві зміни у змісті й структурі університетської педагогічної освіти. Кардинально змінилось співвідношення освітнього, спеціально-предметного й професійного (психолого-педагогічного й методичного) компонентів підготовки спеціаліста. Почала проявлятися тенденція до встановлення оптимального науково обґрунтованого балансу між дисциплінами різноманітних циклів, теоретичним й практичним блоками. У системах університетської педагогічної освіти більше уваги стало приділятися педагогічній спеціалізації студентів. Вона почала здійснюватися у багатьох зарубіжних університетах практично з перших курсів. Провідною ідеєю стала думка про те, що університети повинні готувати таких спеціалістів, які б змогли приступити до виконання своїх обов'язків одразу по завершенню навчання [52, с. 103–104].

Таким чином, Італійська республіка володіє вагомими педагогічними досягненнями та розвиненою системою професійної підготовки педагогічних кадрів, на становлення і розвиток якої значною мірою вплинули давні освітні та виховні традиції, що стали підґрунтям та методологічним орієнтирами для розбудови педагогічної освіти в світовому суспільстві в цілому та Італії зокрема. На сучасному етапі у теорії і практиці розвитку педагогічної освіти Італії значна увага приділяється її структурним та функціональним трансформаціям з урахуванням сучасних вимог суспільства [322, с. 3–4].

Зазначимо, що грецька освітня система була модернізована та демократизована впродовж останніх 50 років. Багато реформ стали результатом приєднання Греції до ЄС. Освітні реформи були спрямовані на скасування гуманістичної освіти та посилення ролі технічної/професійної освіти. Також грецька освітня система потребувала звернення до результату

шкіл зубріння (cramming schools – frontisteria), щоб виключити нездатних до навчання студентів, які не дають можливості вступати новим кандидатам до ЗВО [281, с. 176–177].

До соціальних та культурних факторів, які стали найбільш актуальними для реформи освіти Греції, належать:

- Висока особиста та сімейна прихильність до освіти, що відображається у значних інвестиціях домогосподарств в освітні послуги поза звичайними навчальними закладами.

- Прихильність соціальній справедливості та егалітарному суспільству, що є цінностями, закріпленими в Конституції Греції (стаття 4).

Грецька система освіти намагалася уникнути привілеїв та будь-якої диференціації чи відбору серед учнів, вчителів, шкіл чи регіонів, крім «об’єктивних критеріїв».

- Конституційні зобов’язання щодо безкоштовної освіти. Конституція Греції передбачає (стаття 16, розділ 1): «Мистецтво і наука, дослідження а викладання є безкоштовним, а їх розвиток та просування – обов’язком держави «.

- Історично Греція – це аграрна економіка та суспільство. Це призвело до надзвичайно місцевої та регіональної політичної культури, в якій, попри тверді зобов’язання щодо Греції як нації, відданість селу та сім’ї є першорядними – навіть для населення, яке можливо, давно мігрувало до основних столичних районів – Афін та Салонік (Skolarikou, 2003).

- Давня традиція високоцентралізованого управління та заходи щодо забезпечення національної згуртованості та протидії регіоналізму. Пропозиції децентралізації та диференціації за регіонами викликають занепокоєння та представляють різкі відступи від минулого.

- Високий відсоток зайнятості в державному секторі (40 % ВВП), з вищими вигодами та безпекою зайнятості, ніж у приватному секторі.

- Недовіра до державних ініціатив та занепокоєння щодо корупції, зловживання державними коштами або зайнятості населення з приватною метою.

- Обмежена традиція покладатися на приватні організації для служіння державним цілям. Конституція Греції передбачає, що: «створення інституцій університетського рівня приватними особами заборонено» (стаття 16, розділ 8).

- Сильні профспілки та право на організацію, підтримувані конституційними положеннями (стаття 12). Страйки та публічні демонстрації сприйнятих загроз правам працівника є частим явищем.

- Гордість грецької історії та культури, що відображається у порівняно традиційних поглядах на курикулум та педагогіку.

- Активна політична участь, що відображається в широкій участі в політичних партіях та голосових демонстраціях з питань, що стоять перед країною. Це особливо видно в домінуючій ролі студентських спілок у ЗВО, які є афілійованими з національними політичними партіями.

Урядовий контекст виражається у тому, що Греція потребувала переходу від високо централізованої та фрагментованої системи контролю над уведенням більш гнучкої системи, в якій Міністерство освіти, навчання впродовж усього життя та релігійних справ зосереджує свою увагу на відповідальності та підзвітності щодо результатів. Зміни в системі освіти повинні вноситися в рамках загальних національних напрямків. Принципові зміни в бюджетуванні та фінансуванні, а також у структурі національних, регіональних та місцевих органів влади, прискорюються внаслідок поглиблення економічної кризи.

Це, в свою чергу, впливає на кадровий потенціал уряду у школі, установі, на регіональному та національному рівнях. Тому дві основні реформи матимуть суттєві наслідки для освіти:

- реформа центрального контролю за видатками бюджету та використанням людських ресурсів; і

- реформа регіональних органів влади [530, с. 15–16].

Закон 1268 (1982) сприяв створенню педагогічних відділень і відділень дошкільної освіти у всіх грецьких університетах для навчання вчителів у секторі допочакової та початкової освіти відповідно. Підготовка вчителя тривала чотири роки на обох відділеннях і призводила до отримання університетського диплома, який був єдиною кваліфікаційною вимогою, щоб увійти до професії вчителя. Перші педагогічні відділи розпочали функціонування в 1984-1985 рр. У 1987–1988 рр. педагогічні відділення та відділення дошкільної освіти функціонували у всіх грецьких університетах.

Педагогічні академії та педагогічні відділення університетів разом проіснували до 1988–1989 рр. Випускники педагогічних відділень розміщувалися в списках (*epitirida*). Учителі допочаткової, початкової та середньої школи наймалися агенцією Міністерства освіти (МОЕ). Просування вчителя по кар'єрних щаблях і збільшення зарплатні повністю пов'язані із роками зайнятості. Післядипломна підготовка була обов'язковою для всіх вчителів і здійснювалася в університетах [572; 289, с. 178–179].

Післядипломна підготовка для всіх рівнів, передбачена Міністерством освіти, пропонувала безліч курсів (короткотривалі – для новопризначених вчителів й довготривалі, пов'язані з ІКТ, дистанційним навчанням, а також екологічною та міжкультурною освітою), семінарів і програм [597].

Оскільки система освіти Греції високо централізована, це допомагало при запровадженні подібних ініціатив, оскільки Міністерство освіти несе відповідальність за усі державні школи, організацію і управління, призначення вчителів і фінансування. Незалежно від того, чи це зміна, яка здійснюється відповідно до визнаних потреб студентів або зміна, викликана новою політикою уряду у відповідь на національні, регіональні та глобальні проблеми, вони є менш важливими, ніж вплив на учнів (студентів), який повинен піддаватися моніторингу, а подальші зміни повинні бути реалізовані, якщо оцінювання системи освіти показує, що усі заявлені цілі не в повній мірі задоволені [285, с. 181].

Події в ЄПВО після 1992 року вплинули на «дебати» про створення системи оцінки вищої освіти Греції. Слід зазначити, що система вищої освіти в Греції складається з двох диференційованих секторів (університетів і технологічних інституцій) та трьох циклів навчання відповідно до вимог Болонського процесу, які були уточнені в Празі – бакалавр, магістр, доктор [319, с. 191].

Водночас, модернізація педагогічної освіти Греції з її статусу «Коледж» подальшої освіти («Педагогічні Академії») до статусу університету в 1980-х рр., мала вирішальний вплив на еволюцію галузі (Bouzakis et al., 1998). Іншим ключовим фактором впливу був тривалий період, який знадобився Факультетам освіти для самоутвердження й здобуття «належного» визнання в університетському секторі (Stamelos, 1999; Flouris, 2010). Наслідки цих впливів на шляхи впровадження реформ досі залишаються очевидними в структурі і організації навчальних програм та планів педагогічної освіти (Flouris, 2010; Sarakinioti, 2012).

Більше того, в післялісабонський період серед держав-членів розпочалося розповсюдження політики ЄС щодо освіти та підготовки, Болонського процесу, відповідних ініціатив для національних систем вищої освіти й підготовки вчителів (Eurydice 2002; ЄС, 2010). Це відбувалося головним чином за допомогою Відкритого методу координації та програм фінансування регіонального розвитку (Dale, 2004; Alexiadou, 2007; Zgaga, 2013) [775], зокрема реалізації Оперативної програми з освіти та початкового професійного навчання II (2000-2006, OPEIVTII) у Греції (Flouris 2010; Gouvias 2007, 2011; Sarakinioti, 2012) [308, с. 15-16].

Принагідно зазначимо, що основну частину 90-х рр. XX ст. великі грецькі університети готували більше вчителів, ніж вимагав ринок праці. Результатом стало надлишкова кількість та очікуване безробіття вчителів, які очікували влаштування на роботу в школи. Протягом останніх кількох десятиліть грецьке суспільство стикалося зі значними соціальними,

культурними та економічними заворушеннями. Через економічну кризу багато шкіл у Греції було закрито або об'єднано з іншими школами.

Наприкінці ХХ ст. програми підготовки вчителів у Греції не стосувалися мінливої світової спільноти, яка включає такі проблеми, як організація праці, технології та навчання дітей іммігрантів. На відміну від Греції, багато європейських країн уже готують вчителів до більш технологічно керованої світової спільноти (Steiner, 1996). Такі країни, як Франція, Німеччина, Великобританія та *Італія*, прив'язали свої програми підготовки вчителів до ринку праці, щоб гарантувати, що вчителі знайдуть роботу після закінчення навчання.

Щоб спробувати вирішити цю проблему, Грецьке міністерство освіти застосувало кілька підходів. Наприклад, Педагогічні академії або школи підготовки вчителів почали приймати менше студентів на свої програми із підвищенням стандартів національних іспитів. Менше кандидатів на програми підготовки вчителя дозволяють цим кандидатам отримати більше можливостей. Цей підхід був успішним у таких країнах, як Фінляндія та Південна Корея, де менша кількість студентів приймалася до національних учительських програм і де кандидати зможуть знайти роботу після закінчення навчання (Пейн і Шлейхер, 2011).

Другим підходом, який пропонувало багато політиків, є підготовка грецьких вчителів, щоб вони могли викладати за межами Греції. ЄС, організація, до якої належить Греція, посилено вивчає стандартизацію програм підготовки вчителів у своїх державах-членах. Теоретично вчитель, який здобув освіту в Греції, міг викладати в іншій країні-члені ЄС. У Зеленій книзі ЄС про педагогічну освіту зазначається: «Суттєві зміни контексту освіти та навчання (наприклад, зміна цінностей, глобалізація життя та економіки, організація праці, новітні ІКТ) впливають на професійні завдання та ролі професії та закликають до більш суттєвих реформ в галузі освіти й навчання в цілому (наприклад, навчальних планів та моделей організації

змісту викладання та навчання), і зокрема педагогічної освіти» (Бухбергер та ін., 2000) [494].

Оскільки багато країн-членів ЄС відчували нестачу вчителів, багато грецьких вчителів отримали можливість викладати в школі іншої держави-члена. Однак системи педагогічної освіти, як правило, формуються за культурними та національними рисами (наприклад, пов'язують різне уявлення про роль держави та її вплив на роль шкіл). Крім того, на вчителів та педагогічну освіту в Греції помітно впливала політична ідеологія (наприклад, консервативна, соціалістична та неоліберальна).

Полегшення грецького національного контексту у школах шляхом заміни його загальноєвропейською моделлю – це проблема, з якою сьогодні борються багато країн-членів. Після економічної кризи у 2008 р. багато вчителів, які чекали на розміщення в школах Греції, виїхали з Греції та шукали можливості працевлаштування в інших місцях [774, с. 354–355].

Упродовж декади 2000-х рр. реформи навчальних планів та програм педагогічної освіти в Європі були спричинені двома важливими політичними впливами. Перший стосується міжурядової ініціативи Болонського процесу для розвитку Європейського простору вищої освіти (ЄПВО); інший – діяльності ЄС щодо «модернізації» систем вищої освіти та їх ролі в Європі (Європейська Комісія, 2003).

У цьому відношенні, з одного боку, індикаторами є документи, що описують внесок ЄС у Болонський процес (Європейська Комісія, 2009) і, з іншого боку, використання проектів, що фінансуються ЄС, таких як «Тюнінг» (Tuning Project, 2003), шляхом Болонського процесу з метою підтримки розробки дослідницько-орієнтованої політики щодо впровадження методології результатів навчання у вищій освіті.

Багатовимірний та довготривалий політичний взаємозв'язок між ЄС та Болонським процесом призвів до поступального розвитку, підтримки та стабілізації рамки політики вищої освіти в Європі, яка мала забезпечити більш порівнянні, сумісні та узгоджені національні системи, продемонструє

високі стандарти інституційної автономії, навчальних планів на основі результатів навчання студентів, тісний взаємозв'язок між викладанням і дослідженнями, можливостями працевлаштування випускників й привабливістю європейських систем вищої освіти (ENQA, 2009) [699, с. 264–265].

В рамках систематичного сприяння створенню та функціонуванню ЄПВО відзначено перехід від навчальних програм, організованих на базі предметних дисциплін, до програм, організованих навколо курсів, розроблених на основі очікуваних результатів навчання (London Communique, 2007) [638].

Результати навчання стосувалися опису конкретних знань, умінь та навичок, які студенти здатні продемонструвати наприкінці будь-якого навчального процесу, довго- або короткотривалого періоду (Проект Tuning, 2003).

Така методологія розробки навчальної програми переносить фокус усього навчального процесу зі «змісту» та «цілей» на «процеси» навчання й оцінювання, зміна якої призводить до того, що науковець Viesta (2012) описує як «learnification» освіти. У просторах, створених політикою навчання впродовж усього життя та європеїзації, перехід до результатів навчання діє таким чином, що спонукає освітні та навчальні заклади до «модернізації» (Cedefop, 2009), оскільки результати нерозривно пов'язані з цілями Забезпечення Якості та Акредитації ЗВО і розробкою Європейської рамки кваліфікацій (ENQA, 2010; ЄС, 2011) [308, с. 15–16].

У свою чергу це сприяло забезпеченню доступу до навчання для всіх, визнанню та затвердженню навчання у неформальному й інформальному середовищі, а також полегшенню мобільності в і через освіту та ринок праці для громадян на національному й міжнародному рівнях (Cedefop, 2009). З іншого боку, ЄС впродовж багатьох років докладав серйозних зусиль щодо ідентифікації та опису певних принципів і компетентностей для вчителів у

європейських національних системах освіти (Європейська Комісія, 2005; 2007).

У стратегічній програмі «Освіта та підготовка 2010» освіта та підготовка вчителів стали важливою лінією дій для сприяння досягненню цілей Лісабонської стратегії. ЄС «втрутився» у традиційно національноорієнтовану сферу політики та практики шляхом виявлення й поширення кращих практик для педагогічної освіти, підвищення кваліфікації та професійного розвитку. «Спільні європейські принципи компетентностей та кваліфікацій вчителів» (Європейська Комісія, 2005) є основоположним документом у спробах забезпечити конкретну орієнтацію на реформування педагогічної освіти та професії у країнах-членах ЄС, у якому детально описані компетентності та навички, які вчителі повинні продемонструвати для того, щоб бути успішними у досягненні сучасних цілей шкільної освіти впродовж своєї щоденної професійної практики [308, с. 16–17; 699, с. 265].

Зазначимо, що існування Іспанії як країни є результатом тривалого процесу, який об'єднав декілька королівств, зокрема, Королівства Кастилія з Королівством Арагон наприкінці XV ст.) та інших форм політичної організації. Після такого об'єднання іспанське королівство розширилося і зміцніло на теренах Європи та Америки, хоча багато місцевих законів і автономних форм правління переважали ще принаймні протягом двох століть. Сьогодні Іспанія розділена на 17 Автономних громад, з регіональними урядами, які були створені у відповідності до керівних принципів, встановлених демократичною Конституцією Іспанії, ратифікованою в 1978 р. Ці регіони є різноманітними з багатьох точок зору, включаючи історію, культуру, мову та економічні умови [270, с. 50–51].

Закон про реформу університетів (1983 р.) запровадив нову структуру для університетів, організовану навколо факультетів як самостійних навчально-дослідних підрозділів. Відмічалось безробіття молоді та тривалість економічної кризи, дисбаланс між тривалістю обов'язкового шкільництва та прийняттям права на роботу, відмова пристосовувати навчальні програми до

освітніх потреб, що вплинуло в подальшому на зміни в освітній системі, а також підготовку вчителів. Реформування системи освіти в Іспанії набуло майже перманентного характеру у зв'язку з тим, що закони, які регулюють освіту, досить часто перероблялися чинними урядами, переглядалися парламентом, широко обговорювалися в суспільстві [82, с. 88].

Наприкінці 1980-х рр. Іспанія мала друге найвище співвідношення студентів університету щодо населення Західної Європи. Витрати на одного студента становили тільки 1/3 від середнього показника по Західній Європі, що обмежувало спроможні виплачувати належну зарплатню професорсько-викладацькому складу університету. Інструктування наголошувало на механічному запам'ятовуванні замість незалежного аналізу; на університетських факультетах рідко поєнували дослідження і навчання. Крім того, університетська система не враховувала потреби країни, тому що вона готувала надмірну кількість молоді для сфер кар'єри, де вже відчувалося переповнення кадрами (медицина). Натомість було мало охочих отримати робочі місця у сфері комп'ютерних та інформаційних технологій, які так були потрібні в індустріальному суспільстві [335, с. 273].

Іншою важливою проблемою в іспанській освітній системі була тривала і висока частка неуспішності в навчанні. Стандарти у початковій освіті особливо не вимагалися, тому багато студентів відчували труднощі щодо завершення курсового навчання. Частка невдач набагато частіше зустрічалася в державних школах, аніж приватних. Критики засуджували головним чином низьку якість інструктування, а відтак, побічно, і підготовку вчителя. З цією метою у 1981 р. уряд видав виправлений навчальний план для базової загальної освіти (EGB), який сформулював цілі як для вчителів, так і для студентів [334, с. 18].

Педагогічна освіта в Іспанії функціонує та розвивається як єдність загального та особливого, незважаючи на різноманітність структурної організації. Хоча загальна структура притаманна Іспанії в цілому, регіональні

уряди здійснюють значний контроль за розв'язанням освітніх питань [290, с. 250].

Зокрема, навчання вчителів середньої школи історично відбувалося на університетському рівні. Вчителі спеціалізувалися в різних дисциплінах на традиційних університетських факультетах без отримання будь-якої специфічної педагогічної підготовки. Вимагався лише університетський ступінь. Це змінилося із прийняттям Закону про загальну освіту (1970 р.), коли від майбутніх вчителів вимагалось виконання специфічної педагогічної курсової роботи для викладання. Тому на додаток до університетських ступенів (ліценціат, інженер, архітектор або диплом з технічного чи професійного навчання), від учителів середньої школи вимагалось ще й спеціальне Свідоцтво педагогічних здібностей (САР), яке вказувало на те, що вони завершили курсову роботу для можливості викладання. Ці свідоцтва вони могли отримати в Освітніх наукових інститутах [281].

У 1986 р. Міністерство освіти і культури запропонувало Національному інституту якості та оцінювання зробити експертизу і діагностику стану іспанської освітньої системи. Комітети були сконцентровані на таких сферах діяльності: студентська академічна робота, навчальні плани і методологія, функціонування школи, роль навчання, взаємовідносини між школами і суспільством. Результатом стало визначення більшості відповідних симптомів і викликів для майбутнього: низька академічна робота студентів у всій системі, збільшення випадків вандалізму і фізичної агресії на фоні загальної відсутності дисципліни; недостатнє навчання вчителів на початку їх кар'єри; відсутність комунікації між сім'ями (батьки) і школами; потреба в очищенні цінностей як для вчителів, так і сімей, особливо в світлі більш плюралістичної, демократичної і глобально об'єднаної Іспанії; необхідність гармонізації обов'язкової системи середньої освітих потребами загальноного курсу навчання, індивідуальних потреб студентів і її потреби у підготовці для кар'єр і професій, які вимагалися іспанською економікою [281, с. 177].

Закон LOGSE (1990 р.) призвів до подальших змін у педагогічній підготовці вчителів в галузі середньої освіти, зокрема, створення двох різних груп вчителів середньої школи: вчителі середньої школи (на рівні середньої освіти та бакалаврату) та вчителі-техніки в галузі професійного навчання [281, с. 179].

За період 1990-2001 рр. кількість педагогічного персоналу зросла на 19 %. Співвідношення учнів на одного вчителя становило 12,9 у 2001 році, на противагу 18,8 – у 1990 році. Кількість студентів і випускників сектору дошкільної та початкової освіти зросла приблизно на 17 % за період 1990-2001 рр., що свідчить про зацікавленість студентів курсами. Водночас в університетських курсах другого циклу кількість студентів знизилась на 9 % за період 1990-2000 рр. Однак, кількість студентів, які завершили Курс педагогічних здібностей (CAP), необхідний для отримання посади вчителя у секторі середньої освіти за вказаний вище період зросла на 17 %, особливо серед студентів жіночої статі. Однак, у відповідь на негативне оцінювання курсу педагогічних здібностей і необхідність його реформування Закон LOSE запровадив зміну механізму базової підготовки вчителів середньої освіти через запровадження Свідоцтва про педагогічну підготовку, яке може бути видане впродовж курсової підготовки з метою отримання диплома або подальшого проходження післядипломної підготовки. Доступ до професії вчителя у державному секторі регулюється засобами процесуально-конкурентоспроможного оцінювання.

Таким чином, наведені факти свідчать про те, що професія вчителя в Іспанії залишається перспективною. Це підтверджується тим фактом, що вступ на факультети освіти та Курс педагогічних здібностей (CAP) відображає помітні темпи приросту. У секторі початкової підготовки вчителів середньої освіти було відмічено дефіцит предметів, пов'язаних із кваліфікаціями вчителя, які дають можливість отримати Свідоцтво про педагогічну підготовку. Однак, учені наголошують на тому, що іспанським вчителям потрібно більше часу для адаптації до змін в іспанському

суспільстві, зокрема таких важливим проблем як суспільство інформації і комунікацій, увага до різноманіття [299, с. 65].

Примітно, що реформи вищої педагогічної освіти у розвинених країнах і, зокрема, Греції, Італії та Іспанії, торкнулися усіх основних сфер університетської педагогічної освіти: її масштаби, функції, формування студентських контингентів, зміст навчальної підготовки спеціалістів, форми і методи навчання, організацію навально-виховного процесу, проведення наукових досліджень, підвищення кваліфікації випускників. У ході реформування вищої школи в зарубіжних країнах особливо яскраво проявилася тенденція до створення варіативних багаторівневих систем неперервної педагогічної освіти. Це було зумовлено потребами дошкільної, початкової, неповної й повної середньої освіти у викладачах різних спеціальностей, спеціалізацій й профілів. У той же час об'єктивна необхідність в інтеграції знань виділила університет в якості основного типу навчального закладу, котрий забезпечує міждисциплінарну багаторівневу підготовку спеціалістів.

Отже, здійснений ретроспективний аналіз розвитку педагогічної освіти засвідчив, у досліджуваній хронологічний період педагогічна освіта Греції, Італії та Іспанії розвивалася під впливом фашистських режимів, а потім європейських та світових освітніх процесів в умовах інтернаціоналізації та глобалізації ринку праці, однак зберегла свої національні особливості, культурні традиції та цінний педагогічний досвід.

З'ясовано, що упродовж останніх трьох десятиліть у Греції, Італії та Іспанії утвердилася й успішно прогресує тенденція європеїзації педагогічної освіти, яка набула інституалізації та визнання з підписанням Болонської декларації. Форми міжнародної співпраці у сфері підготовки вчителів вказують не незворотність об'єктивного процесу систематичної інтеграції міжнародного компонента в освітній процес закладів вищої освіти досліджуваних країн.

3.3 Розвиток європейського виміру у педагогічній освіті Греції, Італії та Іспанії наприкінці XX – початку XXI століття

Забезпечення реалізації методологічних орієнтирів національної системи освіти актуалізує важливість прилучення до зарубіжних досягнень і цій царині, передусім країн з давніми демократичними традиціями, які в Європі об'єднані в унікальне наддержавне утворення – Європейський Союз. Утвердження принципів демократії, гармонізація національно-культурного середовища, виховання у молоді поваги до представників різних культур є пріоритетом практично від самого моменту заснування ЄС. Європейський вимір в освіті сьогодні перетворився на один із потужних інструментів для досягнення цієї мети.

Сучасна Європа демонструє велику різноманітність національних систем освіти. Цей факт підтверджують чисельні праці сучасних європейських та вітчизняних дослідників. Але в умовах розвитку інтеграційних процесів освітня політика, в основі якої лежить ідея «європейського виміру в освіті», розвивається в координатах формування бачення спільного в національних системах освіти, до сприяння «гармонізації» систем освіти [539].

За цих умов особливі завдання стоять перед школами й вчителями – надати учням глибоку неперервну освіту як основу для їх демократичного вибору та прийняття компетентних рішень. Якісна робота викладацького персоналу є однією з ключових детермінант не тільки успіхів учнів у навчанні, а й їх впливу на соціальний і економічний розвиток майбутньої Європи. У сучасних умовах учителі зіткнулись з великою кількістю проблем, пов'язаних з підготовкою молоді до життя в новій Європі: як навчати, чому навчати, в яких обсягах, в які терміни тощо. Однією з причин є те, що до навчальних програм шкільної освіти різних рівнів у всіх країнах Європи сьогодні вже включено європейський вимір, а програми підготовки та

підвищення кваліфікації вчителів, як і раніше, не виявляють чіткої тенденції до європеїзації [489].

Вітчизняний компаративіст Л. Пуховська пропонує розглядати сучасну педагогічну освіту в контексті європейського виміру щонайменше з двох причин:

– по-перше, саме педагогічні кадри системи вищої освіти мають бути локомотивом процесів оновлення системи освіти і формування європейської зони вищої освіти – від їх мотивації, готовності й активності значною мірою залежить успіх справи;

– по-друге, «Освітні науки» визначено в числі семи пріоритетних напрямів підготовки фахівців (адміністрування бізнесу і менеджмент, освітні науки, геологія, історія, математика, фізика і хімія) в межах наднаціональних ініціатив (проектів «Створення сумісних «єдиних» дипломів», «Трансформація освітніх структур», «Формування культури якості» тощо) для реалізації цілей Болонської декларації [361, с. 45].

У тих же самих векторах та координатах розбудови загальноєвропейського освітнього простору, віхах становлення і розвитку європейського виміру в освіті розвивалися й національні системи педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії як провідних країн Південно-Європейського блоку ЄС. Нижче ми намагатимемося з'ясувати ступінь кореляції між пріоритетними сферами держав-членів південного блоку ЄС і спільними європейськими завданнями [307, с. 80–83; 310, с. 125–128; 311, с. 213–215; 312, с. 69–74; 315, с. 134–145; 327, с. 296–301; 326, с. 134–145].

У 1980 р. на виконання Резолюції 1976 р. розпочинає роботу Європейська освітня інформаційна мережа (Eurydice), перетворивши з цього часу порівняння статистичних даних та успішних практик на невід'ємний компонент розробки політики у галузі освіти та професійної підготовки на теренах Спільноти [546, с. 0001 –0005].

Зокрема, починаючи із 1985 р. до взаємного обміну інформацією й статистикою додається обмін людськими ресурсами – стартує епоха

різноманітних міжнародних освітніх програм: EUROTECNET (1985 р.) [769], COMETT (1986 р.) [684], ERASMUS (1987 р.) [536], PETRA (1987 р.) [470], «Молодь для Європи» («Youth For Europe» (1988 р.)) [751], LINGUA (1989 р.) [469], FORCE (1990 р.) [468], TEMPUS (1990 р.) [737], SOCRATES (1994 р.) [715] та ін.

Розширенню впливу Брюсселю на вищу освіту, зокрема, сприяло оприлюднення Європейською комісією у 1991 р. *Меморандуму про вищу освіту в Європейському Співтоваристві*, котрий окреслив найгосновніші напрями розвитку цієї освітньої ланки на теренах Спільноти: мобільність студентів, співпраця університетів з бізнесом й промисловістю, посилення якості та міжнародного статусу вищої освіти держав-членів, стратегічний менеджмент ЗВО, імплементація європейського виміру у вищій освіті [690, с. 37].

Переломний характер політики ЄС у галузі педагогічної освіти та професійної підготовки *в період консолідації (починаючи з 1992 р.)* визначається *Маастрихтською угодою 1992 року* (Договір про ЄС) [757], згідно з якою Брюссель законодавчо закріпив позиції з розробки політики у сфері професійної підготовки кадрів, а освіта вперше була визнана сферою інтересів ЄС, що пояснювалося новими соціально-економічними викликами – в умовах глобалізаційних процесів освіта починає розглядатись як базовий інструмент підготовки висококваліфікованих працівників для забезпечення конкурентоспроможності економік держав-членів [538, с. 15–28].

Зокрема, у Розділі 3 «Освіта, професійна підготовка та молодь» (Стаття 149) наголошувалося:

1. Спільнота сприятиме розвиткові якісної освіти шляхом заохочення співпраці між державами-членами, підтримуючи й доповнюючи, у разі необхідності, їхню діяльність, поважаючи права держав-членів у площині змісту та організації освіти, їхнє культурне та лінгвістичне розмаїття.

2. Діяльність Спільноти буде спрямовано на:

– розвиток ЄВО, зокрема шляхом навчання мов в державах-членах;

- підтримку мобільності учнів, вчителів, викладачів і студентів, визнання дипломів та термінів навчання, співробітництво між освітніми інституціями ;

- сприяння обміну інформацією та досвідом щодо спільних аспектів для освітніх систем держав-членів;

- заохочення обмінів між молоддю та її наставниками;

- підтримку розвитку дистанційної освіти [757, с. 191].

Історія Європи останніх десятиліть ХХ ст. переконує нас у тому, що суспільний рух переважно країн Західної та Центральної Європи все більше тяжів до реалізації моделі полікультурної, поліетнічної, полілінгвістичної Європи. Саме цим і зумовлено розробку в освітній сфері діяльності ЄС, Ради Європи та ОЕСР концепцій Європейської освіти в межах загальноєвропейського освітнього простору.

Пріоритети освітньої політики країн ЄС [694; 194, с. 12] визначаються передусім такими п'ятьма певними базовими принципами розбудови єдиного європейського освітнього простору, як:

- *Полікультурна Європа* – розвиток Європейського виміру в навчанні; сприяння вивченню іноземних мов; урахування різноманітних національних підходів в освіті та професійній підготовці»;

- *Мобільна Європа* – формування системи взаємовизнання дипломів; підтримка обмінів викладачами, учнями, студентами й адміністративними кадрами; прийняття процедури, яка дасть змогу вчителям тимчасово працювати в різних державах ЄС;

- *Європа професійної підготовки для всіх* – рівний доступ усіх дітей до високоякісної освіти; вжиття заходів щодо боротьби з відсівом школярів;

- *Європа навичок* – підвищення якості базової освіти, приведення системи підготовки молоді у відповідність з економічними, технологічними та соціокультурними потребами розвитку суспільства; удосконалення всіх секторів освіти, зокрема технічної професійної та вищої; поліпшення базової підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів;

– *Європа, яка відкрита для світу* – зміцнення зв'язків з іншими державами, співробітництво з міжнародними організаціями» [194, с. 12–13; 360, с. 27–28; 359, с. 53–54].

Ідеологи іншої концепції європейської освіти – експерти з освіти Ради Європи – єдиний європейський освітній простір інтерпретують у координатах спільного європейського дому, виходячи з того, що «європейська свідомість має базуватися на знанні європейських цінностей, духовних витоків та культурної спадщини Європи, спільного історичного шляху протягом останніх двох тисячоліть» [194, с. 13; 360, с. 29; 359, с. 55].

Саме тому директор у справах культури і освіти в Раді Європи Р. Вебер у зв'язку із визначенням концептуальної специфіки виокремлення пріоритетних освітніх стратегій зауважує, що в той час, коли Союз займається передусім гармонізацією, ми (Рада Європи) хочемо зберегти різноманітність і специфіку [194, с. 13].

Для освітніх парадигм країн Європейського Союзу (Франція, Німеччина, *Італія*, Бельгія, Нідерланди, Люксембург, Данія, Ірландія, Об'єднане Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, *Греція*, *Іспанія*, Португалія, Австрія, Фінляндія, Швеція) характерною є загальна спрямованість до інтеграції в цій важливій сфері суспільного життя. Базовим завданням тут визнається орієнтація на зближення європейських народів:

«У рішеннях і рекомендаціях координаційних органів ЄС і різних форумів наголошується на необхідності створення такої обстановки в школах і вузах, за якої учні «відчули б себе європейцями». Модернізація навчальних програм таким чином повинна формувати «європейську свідомість». Проте форсування цього процесу часто викликає негативну реакцію і призводить до посилення націоналістичних настроїв, оскільки для більшості жителів будь-якої європейської країни (*у тому числі Греції, Італії та Іспанії*) національна ідентичність зберігає дуже важливе значення... Відому роль відіграють і конфесійні відмінності [43; 194, с. 14].

Початок європейському виміру в педагогічній освіті був покладений Комісією Європейських Співтовариств 29 вересня 1993 р. в Брюсселі у *«Зеленій книзі про європейський вимір в освіті»*, яка стала основою для розгляду можливих майбутніх напрямків дій на рівні Спільноти в галузі освіти. Дійсно, Угода про заснування Європейського співтовариства (скорочено «Угода» з сьогоднішнього дня) – зі змінами в Угоді про Європейський Союз – вводить у статті 126 нові компетентності для спільноти в галузі освіти.

Уперше затверджена правова база, яка дозволяє Співтовариству пропонувати спільні дії в галузі освіти, і зокрема на шкільному рівні освіти. Це не виключає застосування інших положень Угоди, зокрема статті 127, де заходи відповідали предмету професійної освіти. Однак, перш ніж конкретизувати пропозиції щодо заходів з реалізації цілей, викладених в статті 126, важливо приділити увагу попередньому розгляду цілей і засобів, які дозволили б Співтовариству зробити свій внесок «у розвиток якісної освіти, заохочуючи співпрацю між державами-членами і, при необхідності, підтримуючи і доповнюючи їхні дії, при повній повазі відповідальності держав-членів щодо змісту навчання та організації системи освіти та їх культурного та мовного розмаїття» [575, с. 6].

У результаті аналізу поширення ідей «європейського виміру в освіті» О. Матвієнко виявлено, що рушійними силами розвитку загальноєвропейської освітньої політики лежать соціо–економічні і соціокультурні фактори [194, с. 60].

Такий розгляд має відбуватися в набагато ширшому контексті завдяки завершенню створення Єдиного ринку і його впливу на галузь освіти й підготовки, а також змін в потребі в людських ресурсах в світлі соціальних і технологічних змін. Він повинен включати внесок в освіту сендвіч-курсів та навчання з центром у компанії (внутрішньофірмова підготовка), які дозволяють молодим людям краще зрозуміти їх соціально-економічні умови і таким чином бути у всеозброєнні, щоб брати участь у житті суспільства і як

громадяни, і як працівники. Зокрема, у статті 126 Угоди пункту 1. Європейський союз, наголошується, що як організація, так і зміст навчання, є предметом відповідальності виключно для держав-членів, щоб вжити заходів для заохочення розвитку якості освіти. З цієї причини ця *Зелена книга* закликає всіх тих, хто бере участь в освіті, зосередити свої думки на відповідних засобах досягнення цього, а також з проханням визначити сфери для додаткових і допоміжних заходів Співтовариства. Розгляд цього питання буде також важливим в контексті подальшого розширення Співтовариства, особливо для країн ЄАВТ. У новому контексті, наданому Єдиним ринком, освіта в якості однієї із своїх цілей підготовки молодих людей виконуватиме свої обов'язки в ширшій соціальній та економічній сфері. Саме з цієї точки зору розвиток європейського виміру в освіті повинен розглядатися як важливий чинник у коригуванні процесу до нового економічного, соціального та культурного середовища [575, с. 6–7].

Важливо підкреслити зусилля і зміни, які національні системи освіти, в усьому їх різноманітті, вже зробили у відповідь на нові умови, зокрема, в рамках двостороннього співробітництва. До цих пір Спільнота мала можливість лише підтримувати пілотні заходи на шкільному рівні з обмеженим впливом. Однак, досвід, отриманий від них, звичайно послужить основою для нових можливостей, наданих статтею 126, наведеною вище, вимагає всеосяжного та узгодженого підходу для доповнення заходів, прийнятих державами-членами. Зелена Книга складається з трьох розділів. Перша частина статті 126 містить в контексті співробітництва заходи, що реалізуються з 1976 р. Додаток містить короткий опис основних етапів. Другий розділ описує тему європейського виміру та його основних завдань, третій розділ намагається визначити можливості для взаємодоповнюючих дій, описуючи інструменти і стратегії, а також залучених зацікавлених осіб [575, с. 5–7].

Рамки для дій Спільноти у сфері освіти викладені у статті 126 Угоди, але, як зазначено (пункт 11), інші політики Спільноти також прийняли

питання освіти до уваги. Стаття 126 глави 3 Угоди дуже чітка. Цим Спільнота сприяє розвитку якісної освіти, заохочуючи співпрацю між державами-членами» Натомість «дії Спільноти повинні бути спрямовані на: розвиток європейського виміру в освіті, зокрема шляхом викладання та поширення мов держав-членів; заохочення мобільності студентів та вчителів, зокрема, академічного визнання дипломів та періодів навчання; розвиток співпраці установ; між розвитком освітніх обмінів інформацією та досвідом з питань, загальних для освітніх систем держав-членів; заохочення розвитку молодіжних обмінів та обмінів соціально-освітніх інструкторів, сприяючи розвитку дистанційної освіти.

Кожна з цих цілей, чи то мобільність, чи то обміни інформацією й досвідом, або ті, хто залучений до діяльності в освітній сфері, – учнів, вчителів або навіть методів навчання – нових ІКТ – усе це має відношення до можливої потенційної цінності за видами діяльності Спільноти в цій галузі.

Слід зазначити, що ця стаття є результатом процесу, який має свої витоки в Постанові Ради та зустрічі Міністрів освіти в рамках зустрічі у лютому 1976 року. У той же час слід зауважити, що освіта також береться до уваги на рівні Співтовариства в інших застосуваннях, зокрема в галузі досліджень та розвитку, й у випадку охорони здоров'я (медична освіта) і навколишнього середовища (екологічна освіта). Дійсно, в екологічній освіті роль освіти має першорядне значення для засвоєння учнями знань з самого раннього віку щодо широко поширеного завдання захисту навколишнього середовища.

Крім того, особливо важливо підкреслити значний внесок структурної політики Спільноти в освіту в найбільш неблагополучних регіонах; реформи цієї політики недавно прийнятої Радою є найбільш очевидною ілюстрацією.

Європейський вимір шкільної освіти і його цілі спрямовані на:

- участь у забезпеченні рівності можливостей для всіх;
- надання сенсу обов'язкам усіх молодих людей у взаємозалежному суспільстві;

– розвиток здібностей своїх учнів діяти автономно, виносити судження, оцінювати питання, критично виконувати завдання і адаптуватися до інновацій;

– забезпечення можливості усім молодим людям реалізувати свій потенціал у трудовому житті та особистісному розвитку, особливо розвиток в них смаку до навчання упродовж усього життя;

– забезпечення своїм учням такого навчання і кваліфікацій, котрі полегшать їх перехід до трудового життя, зокрема через можливість освоювати технологічні зміни.

При розгляді цих загальних цілей освіти, важливо «визначити конкретні завдання – і через «додаткові цінності» – діяльності Співтовариства в сфері освіти. Ці «додаткові цінності» зроблять свій внесок в європейське громадянство й ґрунтуються на спільних цінностях взаємозалежності, демократії, рівності можливостей та взаємної поваги, що також допомогло б розширити можливості для поліпшення якості освіти, і, нарешті, це допоможе учням у їхній соціальній інтеграції та кращому переходу до трудового життя.

– Внесок у європейську громадянськість.

Повага до різних культурних та етнічних ідентичностей та боротьба з усіма формами шовінізму і ксенофобії як «основних компонентів дій в галузі освіти» [575, с. 19–25].

У квітні 1997 р. у Лісабоні був прийнятий проект першої спільної Конвенції Ради Європи й ЮНЕСКО про визнання документів у сфері вищої освіти в європейському регіоні. Безперечним є то факт, що взаємне визнання дипломів про вищу освіту сприятиме формуванню єдиного європейського освітнього простору [508, с. 9].

У цих умовах втрачається основний принцип дії попередніх конвенцій – еквівалентність дипломів у галузі вищої освіти. Оскільки системи освіти, у тому числі вищої, значно більшою мірою, ніж економіка, відносяться до цінностей культури, а отже, більш тісно пов'язані з історичними традиціями

конкретних держав, при заключенні конвенцій в галузі освіти кожна країна завжди значно більшою мірою намагається зберегти свої національно-культурні особливості. У відповідності з Конвенцією «єдиний освітній простір характеризується спільністю принципів державної політики у сфері освіти, узгодженістю державних освітніх стандартів, програм, стандартів й вимог з підготовки й атестації наукових й науково-педагогічних кадрів й програми вимог до підготовки і атестації наукових й науково-педагогічних кадрів й програм, рівними можливостями й вільною реалізацією прав громадян на отримання освіти в освітньому закладі на території держав-членів Співтовариства».

Інтеграція в сфері освіти у відповідності з прийнятими документами повинна сприяти: збереженню духовної спільності народів, вільному прилученню громадян до цінностей національних культур, формуванню культури міжнаціонального спілкування, становленню загального науково-технологічного, економічного й інформаційного простору держав – учасників Співдружності, розширенню можливостей підготовки кваліфікованих спеціалістів, атестації наукових й науково-педагогічних кадрів.

Системи освіти не обмежуються забезпеченням продовження їх власної культури, вони також повинні виховувати молодих людей у дусі демократії, боротьби проти нерівності, бути толерантними і поважати різноманітність. Вони також могли б виховувати учнів задля громадянськості, і тут, в Європі це не вимір, який замінює інші, але той, який посилює їх. У цьому контексті діяльність Співтовариства повинна підкреслити важливість освіти задля громадянськості, яка включає: «переживання» європейського виміру через вивчення мов, що працюють на спільні транснаціональні проекти щодо знання інших країн і через інформацію, надану в якості основи й стимулу для роздумів; соціалізацію в європейському контексті через міжнаціональні обміни, бо це дає можливість кожному громадянину відіграти власну роль на європейській сцені; краще розуміння сучасної Європи та її будівництво на завтра [575, с. 5–7; 309, с. 145–141].

Підготовка вчителів є основним інструментом у розвитку педагогічної практики вчителів. У цьому зв'язку вона повинна бути в авангарді заходів щодо заохочення педагогічних інновацій, а також розвивати європейський вимір у педагогічній освіті. Дійсно, вчителі та їхні тренери відіграють важливу роль у визначенні та впровадженні нових напрямків навчання. Тому вони є основними гравцями в інтеграції європейського виміру у зміст і практику освіти.

Реалізація цього виміру вимагає, щоб вчителі були спроможні:

- дізнаватися про різні аспекти сучасної Європи і її будівництво на завтра;

- навчитися спільно використовувати та передавати багатство європейської культури;

- розвивати європейську перспективу, національні та регіональні уподобання;

- зробити можливим використання спільної культурної спадщини, а також зміцнення існуючих партнерських взаємовідносин та мереж, як опорних точок для встановлення підходу до викладання з європейським виміром;

- долати культурні і мовні перешкоди з тим, щоб розробити багатомовну та мультикультурну практику.

Тому вкрай важливо зміцнити початкову й післядипломну педагогічну підготовку педагогів. Тут акцент має бути зроблений на транснаціональне співробітництво між педагогічними навчальними закладами, особливо у формі європейських мереж, що використовують середовище обмінів і спираються на експериментальну діяльність, що вже розпочалася. Таке транснаціональне співробітництво не повинно залучати вчителів поодиночі: досвід показує, що особи, відповідальні за школи, інспектори, консультанти, або, наприклад, консультанти щодо керівництва кар'єрою, відіграють важливу роль у житті школи. Тому було б логічно для будь-якої діяльності

Співтовариства в галузі освіти бути відкритою і для цих працівників [575, с. 9–10].

Як відомо, головними «лініями дії» щодо формування європейського простору у вищій освіті стали:

1. Затвердження загальноприйнятної системи легкопорівнюваних учених ступенів, включаючи додатки до дипломів.

2. Запровадження трьох циклів вищої освіти.

3. Створення системи нагромадження та перенесення кредитів на зразок Європейської системи трансферу оцінок (ECTS).

4. Мобільність студентів, викладачів, дослідників.

5. Співдружність у забезпеченні якості освіти;

6. Європейський вимір (стандарт) вищої освіти.

7. Стратегії навчання впродовж життя.

8. Університети і студенти як партнери у розбудові європейського простору у вищій освіті.

9. Сприяння привабливості ідей і практичних дій щодо розбудови європейського простору у вищої освіти [361, с. 44; 313, с. 39–45; 314, с. 179–188; 315, с. 134–145; 312, с. 69–74].

У всіх сферах європейської педагогічної реальності доведеться боротися за загальні рішення, за взаєморозуміння, компроміси й збалансованість. Для цього необхідно знати відповідних партнерів, а значить, необхідні відповідна освіта й виховання. Економічні інтереси спонукають людей співпрацювати до того часу, поки це вигідно; після чого зв'язок розривається. Але для Європи, окрім професійної ідентичності, для формування європейської ідентичності необхідні міцні контакти. Треба йти назустріч одне одному і обмінюватися досвідом, думками та ідеями. Це досить непросте завдання, тим більше для сфери освіти, яка є суттєвим і найважливішим елементом національної культури й національної ідентичності. Особливо це важливо для участі в багатосторонніх програмах ЄС

у сфері освіти (Erasmus +, Horizont 2020 тощо), оскільки слід докласти значних зусиль, щоб подолати перешкоди, пов'язані з національною ідентичністю.

З огляду на це, щоб об'єднати Європу, необхідно зближувати національні ідентичності, що зовсім не означає відмови від відповідної культурної ідентичності; виховувати майбутніх громадян Європи відповідним чином, що, в свою чергу, означає зближення систем освіти і змісту освіти. У кінцевому підсумку, саме в сфері освіти може виникнути й зрости свідомість спільної Європи й спільна європейська ідентичність, єдиний європейський освітній простір. Необхідною умовою для цього є розуміння і спілкування, тобто знання іноземних мов як ключ до інших культур. Це важливе завдання, на нашу думку, покликана зреалізувати педагогічна освіта, а саме учитель-європеєць нової генерації [260, с. 249–253; с. 100–105; 313, с. 39–45; 321, с. 68–97].

З метою аналізу реформування вищої освіти Греції розглянемо основні політикуми / заходи щодо збільшення внеску грецької вищої освіти до реалізації Лісабонської стратегії. Проблемамаи, які потребують детального аналізу, є: а) адміністративні процедури для визнання наукових ступенів і професійних кваліфікацій, б) двоциклова система ступенів, в) реалізація ECTS та Додатку до диплома (Diploma Supplement), г) підвищення конкурентоспроможності та привабливості Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), д) новий закон щодо забезпечення якості освіти, е) заходи у напрямі більш чуйного реагування вищої освіти на потреби навчання протягом усього життя.

Для того, щоб уникнути обтяжливих адміністративних процедур щодо визнання учених ступенів і професійних кваліфікацій, які були характерною особливістю в старій системі визнання академічних ступенів, Грецьким міністерством освіти була створена нова організація. Зокрема, у Президентському указі 165/2000 (Офіційна газета 149, А') міститься інтегрована адаптація до Правил 89/48/ЕЕС, що стосуються схеми визнання диплому після завершення мінімуму 3-річного курсу вищої освіти. Далі,

згідно Закону L 3328/1-4-2005 р. було створено «Грецький Національний центр академічного визнання та інформації» (Hellenic NARIC), зі штаб-квартирою в Афінах, який підпорядкований Міністерству національної освіти і релігії. Цілями Центру є: а) визнання ступенів, виданих іноземними вищими навчальними закладами того ж рангу, від університету і технологічного сектора; б) надання інформації, пов'язаної з науковими дослідженнями у сфері вищої освіти в Греції та за кордоном. Нова організація оснащена професійним підґрунтям і ресурсами для забезпечення швидкого визнання дипломів та більшої прозорості.

З іншого боку, підкреслюється, що визнання періодів навчання є відповідальністю ЗВО, в яких аплікант бажає продовжувати своє навчання. З цією метою проводяться «Ярмарки в дусі доброї волі» і докладаються зусилля щодо усунення бар'єрів для мобільності педагогів.

При імплементації положення 89/48/ЕЕС, на підставі Указу Президента № 165/2000, відзначилася Рада з визнання професійної еквівалентності для ступенів вищої освіти (SEAI), завдання якої полягає у визнанні професійних кваліфікацій, отриманих в країнах-членах ЄС (окрім Греції) і чий власники хочуть займатися своєю професійною діяльністю в Греції. SEAI несе відповідальність за застосування у Греції директив Співтовариства щодо дипломів про вищу освіту, підтверджуючи професійну освіту мінімальним терміном на три роки. Греція бере участь у всіх міжнародних мережах, що займаються визнанням дипломів про вищу освіту, таких як NARIC і ENIC [590, с. 11].

Передбачалося, що з прийняттям на європейському рівні системи легко зрозумілих й порівнюваних ступенів та створення європейської системи залікових кредитів найбільші труднощі з визнанням мають бути подолані.

У Греції політичне рішення щодо забезпечення повної реалізації двоциклової ступеневої структури перебувало у дискусійній площині. Диплом «*Ptychio*» – це грецький еквівалент до рівня бакалаврату. Навчання зазвичай триває чотири роки очного навчання за програмою, яка зараховує

240 кредитів. Ступінь другого циклу, який називається *postgraduate diploma* (диплом про закінчення навчання (*metaptychiako diploma*)), пропонується на багатьох факультетах університету. У цілому, для вступу до другого циклу навчання потрібно завершити ступінь бакалавра у визнаних вищих навчальних закладах.

Сьогодні певна частка факультетів університетів і усі Інститути технологічної освіти (ТЕІ) використовують ECTS у своїх програмах навчання. Новий закон, підготовлений Міністерством освіти і виданий Міністрами Конференції в Бергені, затвердив використання ECTS в якості системи накопичення та трансферу кредитів для всіх вищих навчальних закладів у двоступеневих програмах циклу. Згідно того ж закону створено Додаток до диплома й опубліковано автоматично на обов'язковій основі, безкоштовно, грецькою і англійською мовами.

Греція реалізує ініціативи, дії і національні заходи щодо заохочення привабливості європейського простору вищої освіти. Дійсно, грецькі установи брали участь у різних європейських проектах і програмах (ASEM, Tuning Project, Erasmus Mundus, Tempus Tacis), які пов'язують Європу з іншими континентами. Греція також активно бере активну участь у міжнародних організаціях (ОЕСР, Рада Європи, ЮНЕСКО / СЕПЕС), у регіональній співпраці на основі Пакту стабільності / процесу Граца («Stability Pact/Graz Process»), Чорноморському економічному співробітництві, Адріатичному Іонічному співробітництві, співробітництві Південно-Східної Європи) та їхніх освітніх проектах і мережах. Крім того, правова база для визнання ступенів була спрощена після створення нової організації (Грецька NARIC, встановлена законом 3328/1.4.05) і запровадження нового закону (3255/22.7.04) для запровадження спільних магістерських програм. У цьому законі юридичні перешкоди для створення спільних навчальних програм, що стосуються викладання мови, були зняті статтею 4. Нарешті, реалізація ECTS та Додатку до диплому за новим законом представляє собою ще одну особливість привабливості

Європейського простору вищої освіти у грецькому контексті [375, с. 197–203; 376, с. 158–164; 590, с. 12].

Новий закон про забезпечення якості у вищій освіті Греції (травень 2005 р.) заклав основу для запровадження нової системи забезпечення якості, яка, повинна складатися з внутрішньої оцінки, а також зовнішнього оцінювання і перегляду схем. Єдина національна агенція спрямовуватиме зусилля на підвищення якості через зовнішню оцінку, обов'язки якої вказані в рамках законодавчої бази і в основному пов'язані з оцінюванням навчальних програм та установ, а також організаційним аудитом. Керівний орган агенції і зовнішніх панелей оцінювання складається з пошанованих учених, зарубіжних експертів та фахівців з питань освіти.

Сертифіковані фахівці відбиралися для проведення оцінок з реєстраційного списку, складеного з цією метою. Агенція працює у тісному співробітництві з освітянською спільнотою та враховує потреби суспільства, особливо державних і приватних зацікавлених сторін, включаючи учнів, батьків та ринок праці при розробці своїх стратегій. Крім того, ЗВО пропонувалося створити свої власні внутрішні механізми забезпечення якості з метою створення надійної основи для процедури зовнішнього оцінювання.

Усе вище означене дає змогу ефективно поєднувати інституційну автономію та підзвітність в рамках положень національної якості. Кожна установа має право на самостійне прийняття рішень і, отже, несе відповідальність за розробку своєї власної системи забезпечення якості для оцінювання освіти, адміністративні і дослідницькі функції, хоча загальні положення викладені в законодавстві. Крім того, очікувалось, що педагогічний та адміністративний персонал, а також студенти будуть основними учасниками та контрибуторами в цей процес. Новий закон щодо забезпечення якості передбачав участь студентів під час процесу внутрішнього оцінювання [592].

Вища освіта і навчання упродовж усього життя реалізуються також через Грецький Відкритий Університет (ЕАР), створений згідно закону

2552/97 (поправка до закону 3260/2004 р.), є незалежним і повністю адміністрованим Університетом у формі юридичної особи державної форми власності. Засновано цей університет в м. Патри. Він має повноваження створювати філії на всій території країни або за кордоном, а також організовує переддипломні і післядипломні навчальні програми, що призводять до отримання ступенів або свідоцтв професійної підготовки, ступенів професійного розвитку та ступеня доктора наук. Він може охоплювати велику кількість абітурієнтів, широкого вікового діапазону, як в якості студентів, так і післядипломного навчання.

Крім того, реалізація освітніх програм неперервного навчання в інститутах, університетах та ТЕІ адресована або випускникам сектору вищої освіти або середньої освіти, котрим виповнилося більше 25 років. Ці програми спрямовані на отримання знань, розширення освітніх та професійних навичок та перспектив. Нарешті, факультативні програми навчання (PSE) в університетах являють собою гнучку структуру, що дозволяє студентам поєднувати різні програми навчання.

З метою *консолідації європейського виміру в освіті* та мобільності у сфері професійної підготовки за останні роки було докладено систематичних зусиль, щоб зняти низку правових та інституційних перешкод на шляху розвитку мобільності, особливо студентів і випускників ЗВО. На підставі двосторонніх культурних угод, грецькі та іноземні викладачі, за підтримки міністерства, обмінюються візитами для того, щоб отримувати інформацію з питань, пов'язаних з їх компетенцією. Ці навчальні візити в залежності від країни, спеціалізації і програму візиту тривають від 4 до 14 днів. Учителі початкової та середньої школи мають право на оплачувану відпустку для продовження післядипломної освіти або написати дисертацію, не тільки в Греції, але і в зарубіжних країнах. Крім того, науковці грецьких Університетів також мають право на відпустку [590].

У контексті посилення мобільності, Організація професійного розвитку вчителів (ОЕРЕК) запланувала транснаціональні обміни для тренерів і учнів.

Крім того, надається допомога для обміну та мобільності наукових співробітників інституцій AEI і TEI: а) через фінансування міжнародних мереж, таких як Ініціатива Адріатичного та Іонічного морів, євро-середземноморське співробітництво; б) участь в контексті Двосторонніх освітніх програм з іншими країнами.

Що стосується розвитку якості мобільності, слід відзначити наступне:

- 1) відбір студентів для участі в програмах мобільності здійснюється на підставі таких критеріїв, як їх успішність, хороше знання іноземних мов, в основному, офіційно однієї з мов приймаючої країни. З цією метою Фондом державних стипендій (IKY) було виділено близько 200,000 євро, щоб сприяти мобільності студентів у рамках програми мобільності ERASMUS;
- 2) законопроект, представлений парламентом у травні 2005 р. регулював питання про ETCS, з метою сприяння мобільності та визнання періодів навчання за кордоном;
- 3) шляхом створення команди промоутерів Болонського процесу, котрі за допомогою одноденних конференцій, лекцій та друкованого матеріалу вносять вклад в оновлення громадської думки про порядок денний Болонського процесу;
- 4) шляхом широкого розповсюдження програми SOCRATES Національною координаційною групою Фонду державних стипендій (IKY) через одноденні конференції, розсилки інформаційного матеріалу, оновлення списку установ, що беруть участь (студенти, професорсько-викладацький склад інституцій AEI-TEI), а також щорічні наради Бюро AEI / TEI ERASMUS [590, с. 17].

Інститути професійного навчання (IEK) реалізували велику кількість програм мобільності у сфері професійної освіти та підготовки в рамках програми Леонардо да Вінчі (LEONARDO da VINCI), що дозволило більш ніж 500 молодим стажерам відвідати навчальні курси в інших країнах ЄС. Щодо віртуальної мобільності в початкових і середніх школах, участь Греції в Проектній Мережі Асоційованих шкіл (ASPNET) спрямована на заохочення міжнародного співробітництва і миру за допомогою освіти.

За останні роки відмічено посилення розвитку освітніх обмінів і налагодження контактів грецьких початкових і середніх шкіл зі школами за кордоном; вони включають широкий спектр діяльності, такої як спілкування в Інтернеті та обмін проектами, що зазвичай призводить для обміну візитами. Зокрема, грецькі школи і вчителі брали участь в Південно-Східному Проекті Середземномор'я (SEMER), який є грецькою ініціативою, поєднує в собі міждисциплінарне викладання й цілісне навчання. Крім того, Греція є одним з членів-засновників програми електронного навчання (EUN) у рамках Європейської Шкільної мережі («European Schoolnet»). Ця організація була створена в 1997 р. й спрямована на співпрацю та комунікацію всіх міністерств освіти держав-членів EUN з питань електронного навчання та використання ІКТ в освіті.

Таким чином, можна зробити висновок, що мета усіх цих заходів та ініціатив полягала в адаптації національного законодавства та виконанні всіх процедур по відношенню до мобільності, беручи до уваги те, що конкретно застосовується в державах-членах. Законодавчі реформи у сфері визнання дипломів та кваліфікацій, участь в програмах ЄС – SOCRATES LEONARDO, підвищення кваліфікації вчителів та тренерів, обміни, участь в мережах, але також введення викладання другої іноземної мови в початкових школах, починаючи з навчального року (2005–2006 рр.) підпадають під більш загальний контекст подолання перешкод та поліпшення якості мобільності.

Зазначимо, що 2005 р. був названий «Європейським роком громадянськості через освіту» (EYCE) та був включений у великомасштабні програми «Освіта для Демократичного Громадянства» (ОДГ), що забезпечило поширення *практики сприяння європейському виміру* у педагогічній освіті Греції. Всеєвропейське дослідження з питань освіти для політики Демократичного Громадянства, опубліковане Радою Європи в листопаді 2004 р. запропонувало деяку інформацію щодо підходу, розробленого Грецією. Модулі «Громадянська освіта» пов'язані з міждисциплінарною діяльністю та з урахуванням конкретних предметних

тем на початковому і середньому рівнях освіти, з акцентом на демократичній громадянськості, вступі до права і політичних інституцій, стародавній грецькій літературі, історії соціальних наук, Європейській цивілізації та її коріннях і соціології. Наприклад, модуль «Європейська Цивілізація та її коріння», викладався у першому класі середньої школи (вищий рівень), й досліджує історію та еволюцію Європи та її різних соціальних і політичних утворень. У другому класі середньої школи (вищий рівень), існує модуль в розділі «Вступ до права і політичні інституції» назва, яка об'єднує правові дисципліни і дисципліни політичних наук, зосередивши увагу на характері політики і ролі політичної науки, теорії і практики активної громадянської позиції, елементах демократичного уряду, правової та політичної системи Європейського Союзу, соціальних нормах і праві, грецькій політичній та судовій системі, та питаннях міжнародної організації і динаміці європейської інтеграції [590, с. 18].

На третьому ступені середньої освіти (нижчий рівень) учні включаються у дослідження форм громадянства, організації соціальних інститутів і соціальних груп, розуміння культури, процесу соціалізації та соціальної відповідальності, демократичного процесу і Конституції, поняття громадянського суспільства, характеру міжнародного суспільства, питання міжнародних відносин та ЄС. Пов'язані зі згаданими вище теми та концепції розглядаються на середньому вищому рівні під назвою «Історія соціальних наук», з акцентом на відносинах між наукою й соціальними науками, еволюції останніх, провідних мислителів у соціальній та політичній думці, вивчення соціальних методів та соціальної поведінки і вкладу соціальних наук в сучасну Грецію та ЄС.

За допомогою цих модулів, серед інших дисциплін, що викладалися у п'ятому і шостому класах початкового рівня освіти, очікувалося, що учні розвиватимуть низку конкретних навчальних та соціальних навичок, які дозволили б їм розвивати активну зацікавленість в управлінні державним устроєм, а також з метою ознайомлення з міжнародними процесами та

інституціями управління, які засновані на нормах і принципах розподілу влади. ЕУСЕ в Греції є частиною більш широкої стратегії громадянської освіти з метою заохочення та підвищення обізнаності про принципи проекту Освіти для демократичного громадянства (ОДГ). Церемонія відкриття року була офіційно зреалізована 2 квітня 2005 р. в Афінах. Старт конференції в рамках проекту ОДГ характеризувався плідним обговоренням перспектив проекту та подальший розвиток принципів громадянської освіти у швидко мінливому середовищі в Європі, з особливим акцентом на понятті громадянської компетентності, соціальної солідарності, міжкультурної толерантності та міжкультурного навчання.

За результатами конференції було також запропоновано можливість пов'язати проект ОДГ з ініціативами інших міжнародних організацій та агентів громадянського суспільства. Основна увага Року громадянської освіти у Греції полягала у сприянні та підтримці активної й постійної участі шкіл та інших освітніх установ у питаннях, пов'язаних з розвитком демократичної громадянськості в якості основи відкритого, дорадчого суспільства, суспільства-учасника. У контексті розробки проекту ОДГ в Греції відбулася низка інших подій. Головна мета цих заходів полягала у розвитку підвищеного рівня поінформованості про цілі виховання активних громадян, щоб пов'язати їх з існуючими і виникаючими громадянськими ініціативами, особливо у сфері середньої освіти, встановити творчу взаємодію між національними, субнаціональними і європейськими навчальними закладами і поширювати інформацію з громадянської освіти і демократичного громадянства для найширшої аудиторії.

Цілі і завдання ОДГ були пов'язані з іншими видами діяльності в області громадянської освіти, які передбачали участь учнів з особливими потребами в розробці проекту ОДГ, шляхом здійснення спільних контактів з організаціями громадянського суспільства, такими як «Скаути Греції» (*«Soma Hellinon Proskopon»*), у зв'язку з її програмою *«Ми всі унікальні»*. Крім того, діяльність у сфері ОДГ була пов'язана з проектом, висунутим ЄС

під заголовком «Весна Європи» про Конституційну угоду й проект щодо зміцнення досліджень миру на шкільному рівні в контексті «Ініціативи жінок за мир між Туреччиною і Грецією» (WINPEACE), який, як очіувалося заздалегідь, призведе до покращення взаєморозуміння й міжкультурного діалогу серед молоді. Інші ініціативи, які сприяли соціальному включенню і солідарності, пов'язані з проектом ОДГ, включають діяльність «Скаутів Греції» в рамках програми «Друзі, що живуть по сусідству», спрямовану на розробку норм соціальної інтеграції та розвитку міжкультурної терпимості.

Показовим прикладом була участь грецьких шкіл за ініціативи ЄС до Дня Весни у Європі, у співпраці з мережею Schoolnet. Сприяння в засобах масової інформації, інформаційний матеріал, який був розісланий всім школам, створення веб-сайту *«Всегрецький шкільний веб»*, переговори фахівців з питань, пов'язаних з ЄС у шкільних закладах, телевізійні передачі, присвячені Дню Весни у Європі за участю тодішньої пані Міністра освіти, нагородження учнів в компетентному змаганні, є, на нашу думку, переконливою хорошою практикою для консолідації європейського виміру в галузі освіти. Варто відзначити, що така діяльність поступово набирала обертів, оскільки кількість шкіл, які заявили про участь у заходах у 2004–2005 н.р, значно зросла в порівнянні з попередніми навчальними роками (448 учасників у порівнянні з 261 у 2003–2004 н.р.). У 2005 р. ця участь становила 71,6 % [590, с. 20; 309, с. 145–201].

Інтегрованими з багатьма програмами професійного розвитку вчителя в рамках програм підвищення кваліфікації є семінари і практикуми, що відносяться до громадянської освіти і, зокрема її європейського виміру. Прикладом може бути проект ОДГ, який був пов'язаний з програмою Ради Європи *«Викладання історії»*. Результати цієї програми планувалося представити на Симпозіумі з балканських воєн, який було проведено в Афінах у травні 2005 р., а також низці педагогічних навчальних семінарів *«Громадянська освіта та Європейський Союз»*, організованих Грецьким Міністерством національної освіти та релігії у 2005 році. Другий етап цієї

діяльності мав проходити з жовтня 2005 року по всій країні. Також була налагоджена взаємодія із заступником Омбудсмена Глави департаменту з Прав Дітей відносно поширення громадянської освіти на рівні шкільної початкової та середньої освіти, друкованих матеріалів для підвищення обізнаності про права дитини. Варто зазначити, що грецька делегація на церемонії відкриття Конференції ЕУСЕ в Софії в грудні 2004 р. пропонувала разом з кіпрською та італійською делегацією інституціоналізацію Дня громадянства для підвищення обізнаності з питань активної громадянської позиції в Європі і заохочення форм участі та дорадчого управління. При підготовці до відкриття конференції, Грецьке Міністерство національної освіти та релігії випустило грецький плакат і друковані матеріали, пов'язані з ЕУСЕ.

Грецька Доповідь про ОДГ була спрямована на розповсюдження до: Фахової групи грецьких політиків, Грецької Університетської Асоціації Європейських Досліджень, які спільно організували навчальні семінари для вчителів у системі середньої освіти, Європейського центру комунікації, інформації та культури, Національного Центру документації, Науково-дослідного центру з питань гендерної рівності, Національного Грецького Фонду досліджень, Національного центру соціальних досліджень, Грецького Фонду парламенту для парламентаризму і демократії, Парламенту у справах молоді, Генерального секретаріату у справах молоді і мережі грецьких шкіл.

Грецький переклад глосарію термінів з ОДГ можна знайти на офіційному сайті Грецького міністерства національної освіти та релігії (www.yrepth.gr) спільно з презентацією PowerPoint щодо ОДГ і деякими загальними принципами його реалізації. Як і на будь-якій стадії формування у здійсненні великомасштабних проєктів, таких як ОДГ і ЕУСЕ, з'являлися організаційні труднощі, особливо щодо розповсюдження інформації серед широкої аудиторії. У зв'язку з цим наголошувалося на посиленні ролі ЗМІ у сприянні реалізації цілей цих програм. Ці проблеми, однак, компенсувалися ентузіазмом шкіл, які висловили активну зацікавленість щодо участі у цих

проектах з метою створення нових видів громадянської солідарності в процесі навчання [590, с. 20; 309, с. 145–201].

У свою чергу в Греції функціонує 23 міжкультурні школи для дітей громадян-емігрантів різних національностей та колишніх російськомовних країн СРСР. Зокрема у шести з цих міжкультурних шкіл навчання здійснюється грецькою та англійською мовами [261, с. 243; 312, с. 69–74]. Зокрема, у Греції післядипломна підготовка, куди включено європейський вимір громадянськості є обов'язковою для нових вчителів [310, с. 126; 497].

Таким чином, Міністерством освіти, зацікавленими особами забезпечується сприяння та підтримка активної і постійної участі шкіл та інших освітніх установ у питаннях, пов'язаних з розвитком демократичної громадянськості. Головна мета заходів в контексті розробки проекту ОДГ у Греції полягала у розвитку підвищеного рівня поінформованості про цілі виховання активних громадян, щоб пов'язати їх з існуючими і виникаючими громадянськими ініціативами, особливо у сфері середньої освіти, встановити творчу взаємодію між національними, субнаціональними і європейськими навчальними закладами і поширювати інформацію з громадянської освіти і демократичного громадянства для найширшої аудиторії [309, с. 145–201].

Реформа системи вищої освіти Італії включає в себе неакадемічну вищу технічну освіту та підготовку фахівців. Система Вищої технічної освіти та навчання (IFTS) була введена в Італії згідно Закону № 144/99 р. XX ст. Система спрямована на навчання техніків і фахівців, які достатньо кваліфіковані, щоб працювати у фірмах, секторі державного управління та вузькоспеціалізованих секторах виробництва, що характеризуються високими технологічними інноваціями та інтернаціоналізацією ринків. Система включає в себе різні програми, що ведуть до отримання або зміцнення базових навичок (мова, математика, природничі науки, технології, економіка, управління бізнесом), крос-куркулярних компетентностей (організаційних, комунікаційних й реляційних), а також професійно-технічних навичок, активно затребуваних конкретними вимогами ринку

праці. Особливістю програм IFTS є структурна інтеграція різних інституційних суб'єктів, котрі беруть у них участь (вищі середні школи, університети, центри професійної підготовки, підприємства), які працюють спільно на всіх етапах (від розробки до фактичного здійснення проектів навчання), тобто посилення соціального партнерства. Бенефіціаріями таких програм є як молодь, так і дорослі, незалежно від того, працевлаштовані вони чи безробітні, які мають диплом про закінчення вищої середньої школи або еквівалентну кваліфікацію, отриману на робочому місці. У період 1999–2004 рр. понад 44 тис. молодих людей і дорослих пройшли таке навчання. Більшість з них знайшли роботу упродовж року після закінчення курсу, або, як у випадку працюючих дорослих, поліпшили свої умови праці на посаді [591, с. 1].

У результаті процесу узгодження системи вищої освіти, розпочатого з Сорбонської декларації 1998 р. й Болонської декларації 1999 р., Італія здійснила низку реформ у сфері університетської освіти. З огляду на це, Положення № 509, прийняте 3 листопада 1999 р. й наступний міністерський указ № 270 від 24 листопада 2004 р., особливо важливі. Відповідно до Болонської декларації, Положення визначає нову структуру університетських освітніх маршрутів й дозволяє італійським університетам автономно планувати свої навчальні програми в рамках набору загальних критеріїв.

Положення № 509 від 1999 р. встановлює лише загальні критерії, яких університети повинні дотримуватися у розвитку своїх освітніх траєкторій. Для кожного «типу маршруту» (так званого «*Classe*»), Міністерство фіксує певну кількість викладацької діяльності. Як правило, дисципліни, за підрахунками Міністерства, повинні складати не більше, ніж 50 % залікових кредитів, встановлених для кожного «типу маршруту». Виняток робиться для тих предметів, що призводять до отримання привілейованих професій. Інші 50 % кредитів надаються в рамках курсів, запланованих в університетах, у відповідності з їх цілями освіти та професійними профілями. Нова система базується на двох ступеневих циклах (3 роки +2 роки) і спрямована на

запровадження міжнародної мобільності студентів й вільне переміщення фахівців, за сприяння міжнародного визнання дипломів і кваліфікацій. При перегляді методів навчання, заснованому на використанні кредитів ЄКТС потреби студентів перебувають у центрі навчального процесу [591, с. 12].

Уведення університетських навчальних кредитів (CFU) дозволяє усунути розрив між офіційно встановленою тривалістю програм навчання в університеті та їх реальною тривалістю з метою скорочення значної кількості осіб, які покинули навчання в університеті. Завдяки конкретних діям (керівництва і консультування, навчання, нових методів навчання) частка раних випускників університету за останні роки знизилася з 66 до 48 %. Реформа спрямована на підвищення можливостей працевлаштування випускників шляхом приведення університетських навчальних програм у відповідність до нових тенденцій у сфері попиту на робочу силу та інновації в системі виробництва. Низка заходів також була зреалізована з метою заохочення та підтримки міжнародного виміру університетів, а саме: можливість нагородження спільними дипломами разом із закордонними університетами; визнання періодів навчання, кредитів і кваліфікацій, отриманих за кордоном з метою продовження навчання; обов'язкове вивчення щонайменше мови однієї з країн ЄС, крім італійської; можливість скласти остаточні іспити з іноземної мови; введення додатка до диплома. Реформа перевизначила університетські кваліфікації наступним чином: рівні першого ступеня або «LAUREA» (L); рівні другого ступеня або «LAUREA magistrale» (LM); ступінь доктора (DR); диплом про спеціалізацію (DS).

Університети мають право на створення післядипломних покращених програм підвищення кваліфікації та курсів спеціалізації з метою задоволення періодичних й тривалих освітніх потреб. Ці освітні траєкторії призводять до отримання ступеня магістра першого або другого рівнів, які можуть потім бути використані в інших навчальних програмах вищої освіти. З цією метою в Італії було також створено національну базу даних забезпечення вищої освіти з метою моніторингу навчальних маршрутів й перевірки їх

відповідності національним стандартам. Комітет з оцінювання визначив набір мінімальних структурних вимог (кількість викладачів, аудиторій, лабораторій, бібліотек) для кожного потоку з метою отримання фінансування. Крім того, був розроблений перший набір показників якості, який мав використовуватися для затвердження нових маршрутів отримання ступеня. Цей процес за короткий проміжок часу перевів усі університетські навчальні програми з фази попередньої акредитації до реальної системи акредитації.

Стратегії і заходи спрямовані на заохочення і розвитку ЄВО з метою:

- а) зміцнення співробітництва в галузі вищої освіти, інтернаціоналізація університетів і підвищення мобільності;
- б) підготовки вчителів в галузі європейської громадянськості і через створення веб-сайту «PuntoEdu Europa»;
- в) побудови регіонально укоріненої організаційної моделі напрямів заохочення і розвитку європейського виміру освіти шляхом створення спеціальних цільових груп підтримки європейського співробітництва в кожному італійському регіоні «Освіта для Європи» («Europa dell'Istruzione») [591, с. 15].

Середні школи італійських провінцій Бользано пропонують «плюрилінгвальну освіту» з того моменту, коли до навчального плану було включено 50 % навчання – італійською, і 50 % – німецькою мовами відповідно. У провінції Трентіно ладинська мова як одна з ретороманських мов меншин цього регіону викладається 1 год. на тиждень тощо [322, с. 38–39; 309; 320].

З метою зміцнення співробітництва в галузі вищої освіти, інтернаціоналізації університетів і підвищення мобільності в грудні 2004 року Міністерство освіти Італії (MIUR) запустило конкурс проектів для Програми інтернаціоналізації III.

Зокрема, за період 2004–2006 рр. було виділено 15 млн. євро на спільне фінансування низки проектів, запропонованих університетами, спрямованих на зміцнення міжнародного виміру, поліпшення якості освіти та досліджень,

а також посилення конкурентоспроможності ЗВО на міжнародному рівні. Зокрема, передбачалось, що фонд фінансуватиме мобільність різних типів внутрішніх акторів (педагогічного персоналу, студентів, дослідників, технічного та адміністративного персоналу), у рамках: 1) інтегрованих університетських програм навчання, які передбачають спільну участь професорсько-викладацького складу та студентів, принаймні однієї іноземної держави, взаємного визнання періодів навчання та кваліфікації, присудження спільних або подвійних ступенів; 2) науково-дослідних проектів у партнерстві з зарубіжними дослідниками; 3) транснаціональних ініціатив (йдеться про транснаціональний вимір вищої освіти).

У відповідності з національною політикою інтернаціоналізації італійської університетської системи іншою значною інновацією відповідних проектів є реалізація спільних науково-дослідних програм забезпечення мобільності італійського та іноземного педагогічного персоналу, науковців і аспірантів (PhD). Процес забезпечення якості є обов'язковим для реалізації на рівні університетів щодо пропонованих ініціатив, інструментів моніторингу та заходів, здійснюваних Міністерством освіти тощо.

Сприяння мобільності студентів і дослідників. Завдяки Закону № 170 від 11 липня 2003 р., MIUR створив Національний фонд сприяння міжнародній мобільності молодих студентів і дослідників, який налічував 13 млн. євро на рік: 60 % коштів виділялося на збільшення кількості стипендій на реалізацію програми Еразмус («Erasmus») і 40 % – фінансування нових стипендій. Фонд також виділяє ресурси для збільшення стипендії щодо мобільності молодих дослідників, які беруть участь у міжнародних мережах. З метою стимулювання мобільності MIUR і Конфедерація італійських промисловців (Confindustria) підписали угоду від 21/9/2004 р. з метою реалізації плану щодо залучення іноземних студентів для італійських шкіл та університетів. Італія також підписала двосторонні угоди з Китаєм, Ізраїлем, Японією і США, створивши програми обміну для студентів (ступінь першого рівня), засновані на моделі Erasmus. Міносвіти Італії також брало участь у

проекті «Марко Поло», в партнерстві з Конференцією ректорів італійських університетів (CRUI) і Confindustria, спрямованих на сприяння мобільності дослідників і студентів між Італією та Азією (Китай і Індія) [591, с. 16].

Подальше зміцнення процесу інтернаціоналізації італійських можливостей отримання освіти було здійснено в останні роки ХХ ст. за участі в «Лісабонській конвенції» і її подальшій ратифікації (Ратифікація Лісабонської конвенції, Закон № 148 від 11 липня 2002 р.), створенням Національного центру інформації про визнання кваліфікацій, «Сучасної Італії», які забезпечують нормативно-правову основу для забезпечення визнання професійних кваліфікацій, отриманих за кордоном, як у ЄС (через поглинання загальних і секторальних директив Співтовариства про вільне пересування фахівців), так і країн, що не входять до ЄС (через реалізацію регулювання консолідуючого акту про імміграцію).

Завдяки визнанню професійної кваліфікації, як стверджує італійський Департамент з питань державного управління, виникла можливість приймати участь у відкритих конкурсах на державні посади для осіб, які мають кваліфікації, отримані в іншій країні ЄС. Інша правова основа – реалізація принципів Лісабонської конвенції – управління академічним визнанням іноземних кваліфікацій, що дозволяє здійснення подальших досліджень в країні (підзаконні акти про ратифікацію Лісабонської конвенції, яка регулює акредитацію філій іноземних ЗВО в Італії (DM 214 від 26/04/04).

Підвищення конкурентоспроможності та привабливості європейської вищої освіти у світі. В Італії, під час її головування в ЄС, активізовано схему міжуніверситетської співпраці з середземноморськими країнами, завдяки чому розпочато активне залучення всіх зацікавлених сторін з метою створення *Євро-Середземноморського простору вищої освіти.*

У відповідності з цілями ЄС та керівними принципами й пріоритетами MIUR, спрямованими на інтернаціоналізацію італійських університетів, концептуальна ідея полягала у створенні «інтегрованої» *Євро-середземноморської системи вищої освіти* з використанням найбільш

інноваційних методологічних й технологічних інструментів, сприяючи тим самим реалізації принципу гармонізації при повазі до особливостей кожної системи. Неформальна зустріч міністрів вищої освіти середземноморського басейну, що відбулася 7–8 листопада 2003 р. в Катанії (Італія), заклала основу для спільної співпраці між ЄС і середземноморськими країнами. Вона також створила цінний культурний місток для створення *Євро-Середземноморського простору вищої освіти*, спрямованого на підготовку фахівців та наукове керівництво між цими країнами, а також підвищення ролі функціонуючих ЗВО високої якості та престижу.

З цією метою було вирішено проводити наступні основні заходи: 1) створення Середземноморської мережі інституцій підвищення кваліфікації та досліджень; 2) розробка системи дистанційного навчання в Середземноморському регіоні; 3) старт конкретної програми мобільності для середземноморських студентів та педагогічного персоналу у новому просторі вищої освіти;

– створення цифрової бібліотеки, доступної для усіх країн Середземномор'я [591, с. 17].

З чотирьох перерахованих завдань було передбачено для реалізації два заходи щодо створення *Євро-Середземноморського простору підвищення кваліфікації та досліджень*, які набули особливого розвитку в 2004 році: 1) створення мережі центрів передового досвіду, де пріоритет надається мобільності студентів, педагогічного та наукового персоналу; 2) розвиток системи дистанційного навчання у Середземномор'ї. Реалізація третього і четвертого заходів обов'язково впливала з результатів попередніх перших двох.

Акт про реформу освіти п. 53/2003 і «Національні Керівні принципи» сприяли формуванню первинних освітніх цілей для розвитку особистості. Одними з них є освіта для громадянського співжиття, заснована на концепції активної громадянської позиції й солідарності, які здійснюватимуться на національному та європейському рівні, що виражається через права та

обов'язки з питань громадянськості та пов'язано з міграційною політикою та міжкультурним діалогом. Для досягнення цих цілей Італійським Міністерством освіти, університетів і досліджень було зrealізовано Національний проект «Освіта для громадянськості і солідарності: культура прав людини». Це і проект про підготовку вчителів, і практично-науковий проект для студентів, орієнтований в основному на набуття ними соціальних навичок й розуміння культури громадянськості й солідарності, громадянську освіту та питання європейської громадянської освіти. Проект здійснювався у співпраці з університетами, місцевими органами влади та НУО.

Національний проект паралельно скеровує пілотний проект Європейської підготовки учителів з питання «європейської громадянської освіти» за участю Франції, Німеччини, *Греції*, Португалії та *Іспанії*. Програма навчання також включає в себе створення мережі спеціального веб-сайту «PuntoEdu Європа», який містить тематичні пакети навчання, спеціальний розділ з навчальними матеріалами і дискусійним форумом для вчителів. Програма «Навчання для Європи» («*Europa dell'Istruzione*») була створена у рамках реалізації більш широкої стратегії забезпечення стійкого економічного зростання та більшої соціальної згуртованості, поінформованості про центральну роль освіти та підготовки особливо з моменту Лісабонської Європейської ради в 2000 р. [591, с. 18; 320].

Розбудова ЄПВО передбачає посилення інтеграції між європейським та національним вимірами освітньої політики. З цією метою MIUR запусив процес координації з регіональними органами управління освітою з метою сприяння європейському виміру освіти. Його основною метою було озброїти школу, місцевих зацікавлених осіб можливостями, пропонованими членством Італії в ЄС та синергічно підвищити комплексне використання наявних інструментів і програм транснаціонального співробітництва. Заходи, прийняті у рамках процесу, мали дві основні риси: сильна інтеграція всіх зацікавлених сторін; повага до місцевих особливостей та можливостей, а також до автономії шкіл у розробці та реалізації проектів. Відповідно до

конкретних міністерських директив, опублікованих в червні 2004 року, були створені конкретні цільові групи підтримки в кожному Регіональному Органі управління освітою. Ці групи здійснювали діяльність, спрямовану на заохочення і підтримку проектів, а також моніторинг й поширення процесів, продуктів й результатів. Найбільш важливими функціями у цьому процесі є: підбір і призначення керівника школи, що діє в якості орієнтирів для інших шкіл, запуск і координація діяльності тематичних мереж; створення міжінституційних контактів, зокрема, з університетами, місцевими органами влади та асоціаціями [591, с. 18; 320].

Таким чином, будівництво європейського освітнього простору в Італії передбачало посилення інтеграції між європейськими та національними вимірами освітньої політики, створення міжінституційних контактів, зокрема, з університетами, місцевими органами влади та асоціаціями, підвищення комплексного використання наявних інструментів та програм транснаціонального співробітництва. Розглянемо детальніше особливості розвитку європейського виміру в педагогічній освіті *Іспанії*.

З моменту входження Іспанії до ЄС у 1986 р. сфера діяльності щодо освітнього співробітництва, здійснюваного в рамках ЄС поступово розширювалася. Ця співпраця особливо посилилася, починаючи з 1992 р., коли підписання *Маастрихтської угоди* розширило роль Європейської комісії з питань освіти, до ключових завдань якої згідно цього договору було віднесено: забезпечення якості освіти, зміцнення співробітництва між державами, а в деяких випадках – підтримка та завершення освітніх заходів держав, повне забезпечення поваги до обов'язків кожної держави (стаття 126). З цього моменту участь іспанських студентів, учителів і різних європейських фахівців освітніх програмах значно зросла [718, с. 48].

Процес європейської інтеграції, невпинне зростання еміграції, усталення нових звичок і цінностей в іспанському суспільстві спричинили важливі соціальні зміни, які вплинули на підходи до навчання, освітні очікування студентів й домогосподарств, працю вчителів, очікування

іспанського населення стосовно того, що освіта могла б і повинна їм запропонувати. З огляду на це іспанська система освіти повинна адекватно реагувати на нові проблеми, пов'язані з розбудовою ЄС, появою нових мультикультурних суспільств, необхідним підвищенням конкурентоспроможності на європейському та міжнародному рівнях. Освіта повинна сприяти посиленню соціальної згуртованості, особливо в нинішніх умовах глобалізації та інтеграції у наднаціональні органи влади, з одного боку, та розвитку власних урядів і Європи регіонів, – з іншого [327, с. 296-301; 589, с. 20].

Ідеї реалізації європейського виміру в освіті і, зокрема, педагогічній, пред'являють значні вимоги до вчителів у цьому аспекті, як видно з наступного списку завдань, які вчителі повинен здійснювати в Європі і для Європи:

1. Вони повинні поширювати знання, що сприяє розвитку європейської свідомості, не тільки повідомляти учнів про європейську символіку (прапори, гімни, євро і т.д.). Європейська ідентичність повинна бути також заохочена практичним досвідом.

2. Вони повинні ініціювати співпрацю і зв'язки на всіх рівнях освіти і взяти участь в Європейській мережі шкіл.

3. Учителі повинні підготувати молоде покоління до відповідального, мирного і емансипованого життя в Європі, яке матиме високий якісний і кількісний стандарт для всіх громадян.

4. Вони повинні спробувати і усунути глобальні відмінності між Північчю і Півднем, Сходом і Заходом за допомогою освіти і відповідних методик та матеріалів, інтеграцією європейських тем в різні контексти і т.д.

5. Оскільки рівень освіти в нашому суспільстві буде поліпшуватися, вчителі повинні заохочувати учнів навчитися вчитися самостійно й заохочувати безперервну освіту.

6. Педагоги мають звертати увагу на те, як вони передають основні цінності і норми.

7. Вчителі не повинні замінювати їх національне мислення наднаціональними ідеями, але розширювати його на наднаціональні перспективи.

8. Хоча вони не є викладачами іноземних мов, педагоги повинні заохочувати учнів спілкуватися однією або краще двома іноземними мовами. Ця вимога сформульована в Маастрихтській угоді як необхідна умова для усунення бар'єрів у спілкуванні і, отже, поліпшення порозуміння в Європі.

9. Вчителі повинні мати справу з темами, які цікаві для дітей та молоді з метою поширення знань про Європу та призведення до розуміння інтеграційних процесів [600, с. 8].

Незважаючи на пропагандований *європейський вимір*, власне у сфері освіти продовжує побутувати національне мислення. Це також стосується викладання іноземних мов у країнах-членах ЄС: інтереси у всіх – різні. Малі держави знають, що їх мови відіграють у мовному «ансамблі» Європи лише другорядну роль. Наприклад, в *Іспанії* вивчення іноземних мов є обов'язковою умовою. Це означає, в першу чергу, вивчення англійської мови плюс ще одну або дві подальші іноземні мови [487, с. 28; 311, с. 213–215]. Так, викладання мов в Іспанії заохочується в якості ключового елемента для сприяння співіснуванню і спілкуванню між європейськими громадянами. Для цього одним із найбільш важливих заходів має стати включення іноземної мови у курикулуми початкової освіти нижчого рівня та уведення другої іноземної мови з першого року навчання в секторі обов'язкової середньої освіти у всіх навчальних закладах. У рамках запровадження європейського виміру освіти в Іспанії також пропонуються заходи щодо стимулювання міжнародної мобільності вчителів за допомогою програм обміну вчителями, тренінги для вчителів в зарубіжних країнах тощо [589, с. 19; 320].

Відмічається збільшення кількості дітей в секторі дитячої освіти (*infant education*), особливо на нижчому циклі даного освітнього рівня. Охоплення дітей віком від 3 до 5 років на момент 2005 р. становило 93 %, будучи пріоритетною вершиною, для досягнення показника 100 % у найближчі роки.

Навчання в ранньому віці вважається визначальним фактором в інтересах справедливості і попередження неуспішності. З метою завершення сертифікації обов'язкової освіти всіх учнів урядом Іспанії було підготовлено законопроект, що встановлює конкретні заходи запобіганню проблемам у навчанні, починаючи від стадії початкової освіти і здійсненню посиленних заходів підтримки з моменту виявлення проблеми. Підвищення якості системи освіти має призвести до кращої продуктивності учнів у сфері розвитку ключових компетентностей. Результати дослідження, висвітлені у звітах ОЕСР, ЄС та іспанського Міністерства освіти і науки вказують на необхідність вдосконалення набуття студентами цих компетентностей.

З метою підвищення привабливості навчання та вікових норм завершення вищої середньої освіти було запропоновано організацію системи освіти наприкінці обов'язкової середньої освіти (учні віком 16 років і старші) і на рівні необов'язкової післясередньої освіти (18 років і старші), що повинно відповідати інтересам та очікуванням учнів (студентів), зокрема, коли вони вирішили піти навчатися у сектор подальшої освіти, вищої або професійної освіти або вийти на ринок праці.

Збільшення кількості молодих людей, які закінчують навчання за програмами професійної освіти та навчання підвищеного рівня є допоміжною метою збільшення кількості дітей у секторі пост-середньої необов'язкової освіти. Це, однак, особливо важливо для вирівнювання наявного дисбалансу між професійною підготовкою підвищеного рівня та університетським навчанням, що робить останнє ще більш популярним.

Вивчення іноземних мов та ІКТ сприяє більш широкому та ефективному спілкуванню з іншими людьми. Знання інших мов також вносить свій вклад у поліпшення розуміння того, що інші люди хочуть передати і познайомитися з іншими реальностями. Виходячи з припущення, що основною метою освіти є розвиток навичок, які дозволять студентам вчитися крізь усе їх життя і використовувати те, що вони знають, щоб жити своїм власним життям та з іншими людьми, покращення знання іноземних

мов і навичок в сфері ІКТ вважаються ключовими інструментами навчання. Вивчення іноземної мови є обов'язковим у системі початкової освіти. Зокрема, пропонується друга іноземна мова як варіант, що є обов'язковим у системі середньої освіти.

Органічний Закон про освіту в Іспанії (Ley Orgánica de la Educación en España, LOE, 2006) [629] запроваджує вивчення першої іноземної мови на рівні дитячої освіти. Друга іноземна мова вводиться наприкінці початкової освіти. Зметою розвитку ІКТ в освіті було створено програму «Інтернет в класі» («Internet en el Aula»). Бюджет у 453,5 млн. євро був призначений на реалізацію цього плану дій на період 2005–2008 рр. Ця програма включала в себе широкий спектр діяльності, адресованої усій освітній громаді: учням, учителям, батькам [589, с. 7; 320].

Міністерство націлює свою діяльність на забезпечення ОДГ з метою розвитку особистісних цінностей, які будуть сприяти процесу дозрівання учнів як високосвідомих особистостей у їх взаємовідносинах з іншими людьми. ОДГ також сприятиме формуванню соціальних цінностей, які дозволяють молодим людям відігравати свою роль як громадян дружнього та демократичного суспільства. З цією метою пропонувалася діяльність у трьох різних сферах: освітній проект в рамках навчальних установ, педагогічна практика з кожного предмета і включення нового предмета в навчальний план.

Щодо підвищення участі дорослого населення у неперервній освіті Іспанія мала показники, нижчі за середньоєвропейські щодо участі дорослого населення в освітній та навчальній діяльності, тому для досягнення цієї мети були необхідні додаткові зусилля щодо орієнтації і пропозиції заходів, які дозволяють дорослим громадянам ефективно скористатися з цього.

Оцінювання і підготовка педагогічного персоналу. Поліпшення умов праці вчителів є одним із нагальних завдань, з якими Іспанії доводиться стикатися в даний час. Управління освіти, володіють компетенцією щодо підготовки та навчання вчителів, повинні надавати їм всіляку підтримку та

необхідні ресурси для забезпечення визнання іспанським суспільством важкості завдань, які педагоги повинні вирішувати, важливість освіти та зусилля, які вимагаються від вчителів. Законопроект включав у себе також розділи, які регулюють професію вчителя. Це означає, що педагогічна професія відноситься до групи регульованих професій в Іспанії [589].

Реформа вищої освіти відповідно до вимог ЄПВО є одним із пріоритетних завдань Королівства Іспанія. Бюджет у 6,6 млн. євро в 2005 р. та 13,2 млн. євро у подальшому був призначений для реалізації реформ та їх адаптації до європейського простору вищої освіти. Університетська мобільність та зв'язки між університетом і наукою також є пріоритетами іспанської системи освіти. З цією метою Міністерство освіти Іспанії створило Комісію з дослідження та навчання для стимулювання приватних інвестицій в університети. З метою сприяння освіті та безперервній професійній підготовці на підприємствах, існує система стимулювання за допомогою системи знижок на їхні внески у національну податкову систему. Міністерство освіти і науки, через Національний інститут з оцінювання і якості системи освіти (*INECSE*) здійснює моніторинг та загальну оцінку системи освіти в Іспанії, без шкоди для оцінок з боку органів управління освітою автономних регіонів у рамках їх компетенцій [589, с. 8; 320].

INECSE відповідає за оцінювання іспанської системи освіти в цілому, зокрема, у таких сферах як: дослідження процесів навчання студентів, освітні процеси, діяльність вчителів, освітні установи, інспектування освіти і органів освіти самих себе. Функціями цього відділу є:

- 1) здійснення загального діагностичного оцінювання у межах власної компетенції та загальної оцінки системи освіти предметних областей та предметів, у співпраці з автономними регіонами; 2) участь у загальних діагностичних оцінюваннях системи освіти і міжнародних оцінках у співпраці з автономними регіонами за участю Іспанії; 3) складання

періодично національної системи показників у галузі освіти у співпраці з місцевими органами влади, що сприяє прийняттю рішень з питань освіти, рішень, прийнятих як освітніми установами, так і органами управління освітою, або студентами та їх сім'ями; 4) періодичне складання плану оцінювання системи Міністерством освіти і науки, після консультацій з автономними регіонами; 5) періодично публікування результатів Міністерством у рамках спільного інтересу оцінки системи освіти, що здійснюються INECSE і оприлюднення для громадськості результатів показників національної системи освіти; 6) розроблення і створення Органами управління освітою автономних регіонів планів оцінювання освітніх установ, що фінансуються за рахунок державних коштів для здійснення періодичного оцінювання. Крім того, уряд взяв на себе зобов'язання щорічно інформувати парламент про ситуацію в системі освіти.

Адаптація іспанської університетської системи до регулятивів, отриманих від ЄПВО є одним із пріоритетних напрямків іспанської освітньої політики в сфері вищої освіти. У цьому сенсі поступово реалізуються нормативно-правова база, щоб пристосуватися до основних положень, запропонованих в заявах і повідомленнях Міністрів вищої освіти в Болоньї (1999), Празі (2001), Берліні (2003) та Бергені (2005). У цьому процесі відмічається конвергенція Королівських Указів (*Reales Decretos* 55/2005 і 56/2005) від 21 січня 2005 р. Перший указ встановлює структуру системи університету і регулює офіційні ступені. Другий – регулює післядипломне навчання у секторі формальної освіти.

Таким чином, Іспанія спрямовувала зусилля на прийняття гнучкої системи кваліфікацій, порівнянних та сумісних, що є однією з основних цілей, поставлених в Болонській декларації. З цими указами нормативна база Європейського простору вищої освіти в Іспанії рухається у напрямі консолідації, зокрема положення, пов'язані з Європейською системою

акредитації та кваліфікацій, а також видача з боку університетів Європейського додатка до диплома, що вже вступили в силу [589; 320].

Координаційна рада університету спрямована на процес відновлення *Каталогу офіційних ступенів університетів*. З цією метою була створена пропозиція до Королівського указу № 55/2005 від 21 січня, пов'язана із попередніми різними робочими групами, сформованими в підкомісіях (гуманітарних, технічних, експериментальних, медичних, соціальних наук і права). Згідно цієї поправки до закону було запроваджено першу схему для зміни поточної системи кваліфікації в процесі узгодження з Європейською структурою.

У результаті перших засідань зовнішньої комісії, призначеної Координаційною радою університету, було створено календар для поетапного оновлення процесу до лютого 2007 р. та затвердження загальних курикулярних правил для отримання нових ступенів. Каталог Офіційних університетських ступенів складається з тих областей знання, для яких уряд розробив правила відповідним Королівським указом. У період з січня 2006 р. по лютий 2007 р. планувалося представити для обговорення перший звіт правил про напрями ЄПВО та завершити перегляд інших пропозицій [589, с. 11].

З іншого боку, обговорювався проект освіти – Освітній Органічний Законопроект № 6 / 2001 від 21 грудня («The Anteproyecto de Ley Orgánica») з метою зміни Закону про університети (LOU) [633]. Проект нового законопроекту, який був представлений в жовтні 2005 р. Координаційній раді університету, змінює різні аспекти поточного законопроекту, особливо стосовно тих питань, пов'язаних із переліком чинних правил стосовно педагогічного персоналу і національної правової системи, які мають бути замінені Національною Системою акредитації.

Європейський вимір в освіті фінансувався Європейською комісією і міністерством, через групи промоутерів Болонського процесу, забезпечувалися поширення і підтримка Європейського простору вищої

Освіти – ЄПВО (*EEES – іспанська аббревіатура*) в іспанських університетах. З цією метою в червні 2004 року була призначена група з 12 промоутерів Болонського процесу в Іспанії. Члени Конференції ректорів робочої групи з EEES, Конференція ректорів для ЄПВО (EEES), студенти, національні експерти та персонал, відповідальний за Національну агенцію з якості освіти брали участь у цій групі. Її завдання зосереджені на організації семінарів, наданні інформації, технічній підтримці університетів та генеруванні документів передового досвіду.

За останні кілька років Міністерство освіти і науки зробило офіційні заяви з метою нагородження Відзнакою якості («Quality Mentions») для докторських програм шляхом оцінки їхнього технічного і наукового рівня, а також змістів, структур і цілей. Ті докторські програми, котрі призначені для отримання відзнаки якості, включено в публічний список з метою сприяння їх поширенню на національному та міжнародному рівні. Крім того, отримання цієї відзнаки якості полегшує отримання інших допоміжних посібників для мобільності викладачів і студентів, розподілу ресурсів для наукових досліджень, співпраці з бізнесовими колами. Міністерство освіти і науки також розробило програми «*Рамон Кахаль*» («*Ramón y Cajal*») і «*Хуан-де-ла Черва*» («*Juan de la Cierva*») з метою підтримки нового включення дослідників-докторантів в іспанську систему науково-технологічного виробництва. За допомогою цих програм надаються субсидії науково-дослідним центрам, університетам та підприємствам для найму нових докторів наук, котрі повинні відповідати певним вимогам, наприклад, отримання докторського ступеня протягом попередніх 10 років і проведення докторської практики після захисту терміном не менше 24 місяців у місці найму установою [589; 320].

Уряд виділив бюджет у 6,6 млн. євро з бюджету 2005 р. для стимулювання стратегічного планування та іншої діяльності університету для розвитку Болонського процесу. Ця сума розподілялася між усіма іспанськими університетами на основі відкритого конкурсу. Університети

мали представляти конкретні заходи, які вони хочуть виконувати, які в основному спрямовані на цьому першому етапі на заохочення вчителів до правильного застосування критеріїв, які лежать в основі нової кредитної системи. Ця діяльність також спрямована на сприяння мобільності вчителів і наукових керівників з метою їх підготовки до нових процедур, розширення міжнародного масштабу іспанських університетів, заохочення участі студентів, визначення післядипломного менеджменту, а також поліпшення координації збільшенням асигнувань від 12 млн. євро до 20 млн. євро для вищої освіти. Автономні регіони також виділили конкретні статті бюджету для заохочення процесу адаптації до нової правової основи. У бюджеті на 2006 р. обсяг коштів, виділених для цієї мети збільшився до 13,2 млн. євро [589, с. 12].

У 2002 р. в якості Фонду була створена Національна агенція з оцінювання якості та акредитації (ANECA). Тоді Міністерство називалося Міністерством освіти, культури та спорту, сьогодні – це Міністерство освіти і науки. Ця агенція помітним чином сприяла інституційним відносинам з міжнародними установами та органами влади з метою протиставлення досвіду, пов'язаного з практикою оцінки якості в інших країнах та участю у транснаціональних ініціативах щодо створення мереж та асоціацій, включивши іноземних оцінювачів в деякі свої програми.

Ці заходи сприяли перетворенню цього сектору у більш гнучкий і уможливили розробку конкретних заходів, як от: вільне встановлення кваліфікацій університетами; програми, призначені для дорослого населення і дорослого не працюючого населення («Університет для старших громадян»); відкриті університетські програми через Відкритий національний університет дистанційної освіти (UNED), призначений виключно для цього виду освіти та інших університетів; програми навчання он-лайн [336; 589].

Університети мають нормативні положення, що стосуються перевірки попередніх кваліфікацій і ступенів з широким діапазоном

автономії в їх застосуванні. Розробляються також правила для перевірки результатів попереднього навчання за допомогою нетрадиційних способів або професійного досвіду. Крім того, стосовно програм Рамон Кахаль і Хуан де ла Чэрва, нові правила, що регулюють післядипломну університетську освіту, дозволяють університетам досягати угод про співпрацю з іншими установами, державними чи приватними організаціями, а також підприємствами з метою розробки післядипломних програм. Вони також уможливають співробітництво фахівців або дослідників, окрім викладачів університетів. Слід відзначити, що з моменту завершення процедури схвалення нових правил, в 1997 р. була підписана і ратифікована урядом Іспанії Лісабонська угода, пов'язана з визнанням кваліфікацій вищої освіти в європейському просторі [589; 320].

Головною перешкодою у сфері вищої освіти було існування дуже строгих правил для встановлення офіційних кваліфікацій в Іспанії. Зокрема, урядом викладено широкі та докладні обов'язкові загальні змісти курикулуму (основний навчальний план), які нерідко були дуже важкими для координації з програмами в інших країнах. З цією метою Уряд Іспанії підписав і ратифікував Лісабонську угоду про визнання іноземних кваліфікацій. Були затверджені укази щодо структури університетської освіти, котрі включають розділи щодо полегшення прийому іноземних студентів, спрощення процедур визнання попереднього навчання та сприяння мобільності з і по відношенню до інших країн.

Програми ЄС та інші програми сприяли розробці відповідної організаційної структури для поліпшення якості мобільності та розвитку віртуальної мобільності, зокрема, у початкових і середніх школах. Однак, не існує жодних загальних організаційних рамок, за винятком тієї, що забезпечується агенціями-промоутерами програм мобільності *Socrates*, *Leonardo* та *Erasmus*. Мобільність у сфері професійної освіти та підготовки здійснюється в основному через ефективні програми Леонардо і Сократ (*Socrates*, *Leonardo*).

Процес європейської інтеграції, постійне зростання імміграції та введення нових звичок і цінностей в іспанському суспільстві дали початок важливим соціальним змінам, які також вплинули на підходи до навчання, освітні очікування студентів та сімей, умови праці вчителів і очікування іспанського населення щодо того, які послуги освіта може та повинна запропонувати. Зазначимо, що іспанська система освіти повинна адекватно реагувати на нові виклики, які беруть участь у будівництві ЄС, появу нових полікультурних суспільств і необхідність підвищення конкурентоспроможності на європейському та міжнародному рівні. Освіта повинна сприяти також зміцненню соціальної згуртованості, особливо в нинішніх умовах глобалізації та інтеграції в наднаціональні органи влади, з одного боку, і розвиток самоврядування і Європи регіонів, з іншого [589, с. 20].

Одним із заходів є просування європейського виміру в системі початкової і середньої освіти, в якості мети кожної предметної галузі, предмета та змісту. Такий зміст стосується знання ЄС і його соціальних, економічних, політичних, культурних, мистецьких і мовних аспектів, а також поваги до інших, значення індивідуальних відмінностей і протидії всім видам дискримінації. Новий предмет про освіту для громадянськості (ОДГ) включено в навчальну програму середньої освіти, щоб заохочувати співіснування і взаємну повагу до звичок, які формують основу для співпраці між народами і культурами, а також визнання у сфері лінгвістичної різноманітності та міжкультурного діалогу.

Викладання іноземних мов заохочується як ключовий елемент для полегшення співіснування та взаємодії між європейськими громадянами. Одним з найбільш важливих заходів є включення іноземної мови у сектор початкової освіти нижчого рівня та пропозиція уведення другої іноземної мови з першого року обов'язкової середньої освіти в усіх навчальних закладах Іспанії.

У рамках європейського виміру освіти Іспанія також пропонує заходи зі сприяння міжнародній мобільності учителів за допомогою обмінів вчителями «з посади на посаду», стажувань для вчителів у зарубіжних країнах, узгодження освітньої політики ЄС у галузі підготовки вчителів, як у ході їх навчання, так і післядипломної освіти [320; 589].

Таким чином, в Іспанії, Греції та Італії реалізуються заходи зі сприяння міжнародній мобільності учителів за допомогою обмінів вчителями «з посади на посаду» і стажувань для вчителів у зарубіжних країнах; заохочується викладання іноземних мов в якості ключового елемента для полегшення співіснування та взаємодії між європейськими громадянами; просування європейського виміру в системі початкової і середньої освіти, в якості мети кожної предметної області чи предмета, а також у змісті.

Отримані результати можуть стати в нагоді науково-педагогічному персоналу ЗВО, які беруть участь у навчально-виховному процесі майбутніх вчителів, підвищення якості ключових компетентностей вітчизняних педагогів, адже підготовка педагогічних кадрів й вдосконалення їх громадянської компетентності відповідно до сучасних вимог Суспільства знань є метою забезпечення сталого розвитку системи педагогічної освіти України [310, с. 127].

У ході дослідження з'ясовано, що політика ЄС у галузі педагогічної освіти характеризувалася систематичною діяльністю Брюсселя з метою реагування на виклики, що постають перед Спільнотою. Для цього ухвалювалися політичні рішення, що визначають стратегію розвитку педагогічної теорії і практики в рамках розбудови національних систем освіти та професійної підготовки в державах-членах (у тому числі Греції, Італії та Іспанії) під гаслами неперервності, європеїзму та професіоналізації.

Виявлено, що нинішні ідеї інтеграції – це формування загальноєвропейського освітнього простору та європейський вимір в

освіті. Про сутність цих ідей свідчать назви провідних освітньо-політичних документів РЄ та ЄС, в яких європейський вимір в освіті розглядається як потреба зміцнення у молоді почуття європейської своєрідності; розуміння цінностей європейської цивілізації і основ розвитку Європейської спільноти, які включають демократію, повагу до прав людини, толерантність та солідарність як результат пізнання «інших»; підготовка молоді до участі у суспільному та господарському розвитку Союзу, усвідомлення його корисності; збагачення знань про історичні, культурні та господарські аспекти країн-членів ЄС.

З'ясовано, що в умовах бурхливих інтеграційних процесів на Європейському континенті відбувається цілеспрямоване формування ЄПВО – сукупності спільних ціннісних орієнтацій, елементів змісту, методів, засобів навчання та виховання, які характеризують процес передачі підростаючому поколінню досвіду попередників з метою забезпечення спадкоємності і відтворення соціокультурного досвіду (традиційне навчання), а також відкриття нового досвіду, стимулювання змін в існуючій культурі (інноваційне навчання).

Усе вище означене дало нам змогу зробити висновок про те, що процес формування єдиного європейського освітнього простору повинен відбуватися також через зближення систем освіти, яке повинно проявлятися в узгодженості освітніх стандартів, програм, кооперації при створенні спільних освітніх закладів, відкритості інформації про стан систем освіти, підтримці ініціатив суб'єктів освіти усіх рівнів з організації співробітництва, тобто європейський освітній простір повинен підтримуватися правовим, інформаційним, організаційним, фінансовим забезпеченням.

3.4 Періодизація розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)

У 90-тих рр. ХХ ст. європейські національні системи освіти зіткнулися з новими проблемами: внутрішня інтернаціоналізація Європи (процес європеїзації) перейшла на різні освітні програми. У процесі європейського «зближення» освіта в цілому тривалий час залишалася на «маржах» [542, с. 12].

Огляд існуючих структур вказує на граничну складність й різноманітність навчальних програм і ступеневих структур в європейських країнах. Можемо відзначити декілька важливих тенденцій, що впливають на структуру ступенів і кваліфікацій в Європі. Існує зростаючий тиск уряду в бік короткотривалого навчання, по-перше, спрямований на зменшення реальної тривалості навчання, як правило від двох до 4 років у багатьох країнах і, по-друге, за рахунок впровадження першого ступеня в країнах з традиційно довготривалими навчальними програмами без проміжної кваліфікації [580, с. 10].

Розробка і впровадження європейського виміру педагогічної освіти, як наголошує Л. Пуховська, є довготривалим процесом, адже обґрунтування спільного має відбуватися на фоні урахування особливостей розвитку педагогічної освіти в різних країнах Європи. Нині європейські історики педагогіки мають досить вагомі напрацювання щодо історичного контексту розвитку педагогічної освіти. Це ґрунтовні наукові роботи Ф. Бухбергера (F. Buchberger), Д. Зей (D. Zey), Г. Нів (G. Neave), Б. Муна (B. Moon), М. Галтона (M. Galton) та ін. Опираючись на дані цих досліджень, можна стверджувати, що європейська традиція в галузі педагогічної освіти характеризується багатством змісту і різноманітністю організаційних форм, починаючи з кінця ХVІІІ – початку ХІХ ст., коли відбувалося становлення закладів педагогічної освіти в Європі. Зокрема, випускники цих закладів – іспанський та італійський *maestro* – були національно свідомими, мали чітку

соціальну належність, відчуття своєї місії і розуміння своїх професійних функцій, відмінних від тих, які виконували вчителі середніх шкіл. Дослідження показує, що в історії розвитку педагогічної освіти в Європі завжди зберігався розрив між системами підготовки вчителів початкової та середньої школи [361, с. 45–46].

Тому вченими запропоновано чотири основні напрямки спільних дій, які можуть заохочувати бажану конвергенцію та прозорість у кваліфікаційних структурах в Європі: а) поступове запровадження ECTS–сумісної системи накопичення кредитів; б) прийняття загальних, але гнучких рамок для кваліфікації; в) розширення європейського виміру у сфері забезпечення якості оцінювання та акредитації [580, с. 10–11; 315, с. 135–137].

Новітні реформи призвели до того, що в Італії навчальні програми повторно перебудовані на першому та післядипломному циклах. Елементи дворівневих навчальних програм існують у багатьох європейських країнах, але Греція та певною мірою Іспанія не мали або не експериментували з дворівневими програмами у своїх системах вищої освіти [581, с. 5–14].

Ще одним важливим досягненням у багатьох країнах є запровадження вступу до програм індукції в якості зв'язку між початковою та післядипломною педагогічною освітою. Зокрема, в Греції, Італії та Іспанії вчителі повинні пройти обов'язкову підготовку протягом пробачійного періоду, тривалість якого широко варіюється. Ці педагогічні досягнення були спричинені масивними реформами курікулуму, навчання, процедур оцінювання з метою кращої підготовки учнів до підвищених освітніх вимог життя і праці у XXI столітті. Зокрема, ядро навчальних програм, які визначалися на національному рівні, було доповнене школо-орієнтованими навчальними програмами на локальному рівні [679, с. 152; 678, с. 129].

Вивченню історії становлення і розвитку системи вищої педагогічної освіти будь-якої країни сприяє обґрунтування періодів та етапів її змін. Однак, відмінність порівняльного дослідження від суто історико-

педагогічного полягає у визначенні критеріїв порівняння для першого і розробки періодизації розвитку для другого. При визначенні хронологічних меж важливо розрізняти такі категорії, як: «епоха», «доба», «період» і «етап». Нерідко епоха і доба є синонімами, що позначають найдовші часові відрізки з відносно спільною культурною, політичною та соціально-економічною складовою. Порівняно з епохою (добою) період має більш чіткі хронологічні межі і вужчу локалізацію, при цьому може поділятися на дрібніші часові відрізки – етапи.

Є. Нелін, посилаючись на працю Н. Гупана «Проблеми хронології в сучасних історико-педагогічних дослідженнях» (2016), зазначає, що при визначенні хронологічних меж треба орієнтуватися виключно на історико-педагогічний процес, який розвивається відповідно до власних закономірностей і не залежить від суспільнополітичного життя, оскільки ніякими постановами не починається і не завершується. З іншого боку, згідно з рекомендаціями до виконання дисертаційних робіт у галузі порівняльної педагогіки, необхідно розглядати політичні, соціальні та культурні умови, на тлі яких визрівають педагогічні феномени [215, с. 52–53].

Зважаючи на стан соціально-політичного устрою та культурного розвитку грецького, італійського та іспанського суспільств досліджуваного хронологічного періоду, доцільно розглянути еволюцію явища європейського виміру в освіті як передумови розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, як важливу ланку цілісної структури педагогічної освіти, враховуючи при цьому, що визначення меж, які фіксують завершення одного і початок іншого періоду, є умовним і відносним [195, с. 7].

Еволюція сутності явища й змісту поняття «європейський вимір в освіті» (ЄВО) відслідковується в провідних документах міжнародних освітніх інституцій, прийнятих в кінці XX – на початку XXI ст., що у контексті заявленої тематики нашого дослідження мали принципове значення для обґрунтування періодизації розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці XX – початку XXI ст.:

1) *Перший період* – (1983–1991 рр.) – це *Рекомендації «Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя»* (1983 р); Резолюція Ради Європи та Міністрів освіти Європейського Співтовариства від 24 травня 1988 р. «Про Європейський вимір в освіті»; Рекомендація 1111 (22 вересня 1989 р.) Парламентської асамблеї Ради Європи «Про європейський вимір освіти»; опублікований Радою Європи *підручник «Навчання про Європу: шкільний підручник (Географія, Історія і Соціальні Науки)»* (1991 р.), де представлено фундаментальні концептуальні ідеї розбудови єдиного Європейського простору в освіті [194, с. 60; 358; 360, с. 26–42; 361].

Детальний аналіз цих документів засвідчив, що з початку 90-х рр. ХХ ст. зміст поняття «європейський вимір» починає трансформуватись у зв'язку з поширенням ідей «європейства» на культурну, соціальну та політичну сфери життя ЄС. Зокрема, Рекомендація РЄ та Міністрів освіти «Про Європейський вимір в освіті» (1988 р.) розширює трактування європейського виміру, наголошуючи на тому, що освітні цілі європейського виміру включають демократію, соціальну справедливість, повагу до прав людини та посилення почуття європейської ідентичності як частину підготовки молоді для реалізації прогресу на шляху розбудови ЄС. У цих Рекомендаціях виокремлено *чотири цілі для запровадження європейського виміру*: 1) посилення у молоді почуття європейської ідентичності та відчуття цінності європейської цивілізації, що є важливим для захисту принципів демократії, соціальної справедливості та поваги до прав людини; 2) підготовка молоді до участі в економічному і соціальному житті Європейської Співдружності; 3) сприяння усвідомленню молоддю як переваг Співдружності, так і викликів, що стоять перед нею; 4) покращення знань молоді про Співдружність та її країни-члени, їх історію, культуру та економіку, що сприятиме розумінню важливості співпраці країн-членів та країн Європи і світу. Отже, для реалізації цих завдань було рекомендовано запровадження європейського виміру в зміст шкільної та педагогічної освіти. Основною причиною необхідності запровадження Європейського

курукулуму шкільної та педагогічної освіти було проголошено перспективу європейського громадянства для молоді й решти населення континенту. Європейські дослідники назвали ці положення першим поколінням ЄВО [542; 694; 309 320].

Аналізуючи ініціативи Брюсселя у галузі шкільної освіти до 1992 р., можемо стверджувати, що це був час точкового включення цієї освітньої ланки до сфери політичних інтересів ЄС, зокрема: ЄВО, обміни педагогами та учнями, навчання іноземних мов. Зокрема, перелік напрямів політики ЄС у галузі освіти, які стосуються шкільної освіти, у Доповіді Янне (1973 р.) включав: запровадження ЄВО для того, щоб «європейці краще познайомилися між собою, долаючи стереотипи та забобони», шляхом збільшення обсягу знань про Європу та членів Спільноти у змісті таких навчальних предметів, як історія, географія, громадянство; інтенсифікацію навчання мов задля спілкування та взаємозв'язків між народами Спільноти шляхом сприяння обмінам між науковцями, вчителями та учнями [540, с. 51–52].

У 1989 р. спільну діяльність Брюсселю та держав-членів з покращення знання іноземних мов громадянами Співтовариства було підкріплено запровадженням Програми ЛІНГВА, яка передбачала залучення до заходів в рамках Програми як викладачів вищих учбових закладів, так і вчителів шкіл. Перелік мов, навчання яких заохочувалося, включав: англійську, голландську, *грецьку*, данську, ірландську, *іспанську*, *італійську*, люксембурзьку, німецьку, португальську, французьку мови [551, с. 19].

Ініціативами Брюсселя у галузі шкільної освіти також було проголошення необхідності: забезпечення рівних можливостей в освіті для дівчат та хлопців; розвиток культури споживання в учнів початкових та середніх шкіл [546, с. 26]; виховання екологічної свідомості громадян Спільноти, починаючи зі школи; формування здорового способу життя молоді в рамках освіти про здоров'я в школах держав-членів ЄС [551, с. 55–60].

З 1988 р. розпочинається практична реалізація ідеї ЄВО, проголошеної у Доповіді Янне. Резолюція № 88/C177/02 «Про європейський вимір в освіті», затверджена Радою міністрів 24 травня 1988 р., окреслила план дій для упровадження ЄВО в країнах-членах протягом 1988–1992 рр. з метою: посилення у молоді усвідомлення європейської ідентичності, цінностей європейської цивілізації, відданості принципам демократії, соціальної справедливості та поваги до прав людини; підготовки до участі в економічному та суспільному житті Спільноти; розуміння її переваг та проблем; поглиблення знань про Спільноту в цілому та про її членів, історичні, культурні, економічні та соціальні аспекти їхнього життя; акцентування важливості співпраці з міжнародним співтовариством.

З цією метою Брюссель закликав країни «включити ЄВО до змісту шкільної освіти, передусім до таких дисциплін, як література, мови, історія, географія, суспільствознавство, економіка та мистецтво», а також упроваджувати ідеї ЄВО шляхом організації позанавчальних заходів: започаткування контактів між школами; створення європейських клубів; участі у конкурсах та програмах, організованих на рівні ЄС тощо. У 1991 р. в опублікованому Радою Європи підручнику «Навчання про Європу: шкільний підручник (Географія, Історія і Соціальні Науки)» дослідниця М. Шеннен визначила три напрямки навчання про Європу, називаючи їх: *навчання про Європу* (здобуття основних знань про Європу з огляду на глобальну й локальну перспективу); *навчання в Європі* (формування основних навичок, потрібних молодим європейцям; *навчання для Європи* (підготовка молодих людей до життя в об'єднаній Європі, до постійних контактів й співпраці з іншими європейцями). У цьому докумені звертається увага на три основні тематичні галузі, пов'язані з європейською освітою – час (історія), простір і культура. Ефектом навчання повинні бути набуті вміння, засади й знання [361].

Однак, усі ініціативи Брюсселя у царині освіти, включаючи педагогічну, до 1992 р. мали рекомендаційний характер, а відтак –

реалізовувалися на добровільних засадах, часто у форматі двосторонніх контактів між країнами Спільноти. І лише з моменту набуття чинності Маастрихтської угоди (1992 р.) ЄС отримав легітимні повноваження здійснювати координацію дій держав-членів за напрямками, визначеними Угодою.

2) *Другий період – (1992–1999 рр.) – це Маастрихтська угода (1992 р.);* Резолюція 17-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти «Європейський вимір освіти: зміст викладання та навчальних планів» (1995 р.), висновки 19-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти «Освіта 2000: тенденції, загальні питання і пріоритети пан-європейського співробітництва», Резолюція «Основні цінності, мета: роль співробітництва у сфері освіти в Раді Європи» (1997 р.), *Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи «Про середню освіту» (1999 р.)* тощо.

Маастрихтська угода заклала правове підґрунтя для реалізації політики ЄС у галузі шкільної освіти, яка спрямовувалась на гармонізацію дій держав-членів навколо таких сфер, як підвищення якості освіти, формування у молоді демократичних цінностей та базових характеристик, необхідних для успішного навчання та кар'єри. Крім того, підписання Маастрихтської угоди (1992 р.) визначило важливість спільних дій країн-членів ЄС у сфері освіти на законодавчому рівні, зокрема в запровадженні європейського виміру в освіту. Так, у статті 126 Розділу 3 «Угоди про Європейський Союз» наголошується, що діяльність Співдружності буде спрямовано на розвиток європейського виміру через навчання та поширення мов у країнах-членах, модернізацію змісту освіти у напрямі включення поняття «європейський вимір» до шкільних предметів, запровадження дистанційної освіти, обмін учнями та педагогами (програми «Леонардо», «Сократ» тощо).

Маастрихтська угода і європейські програми освітянської співпраці, прийняті ЄС, а також освітні програми й акції Ради Європи заклали міцний фундамент для широкої дискусії навколо європейського виміру освіти. Звісно, до підписання та ратифікації Маастрихтської угоди також

проводилися дебати на цю тему, створювалися навчальні матеріали, організовувалися тематичні зустрічі, але не було відповідної освітньої інфраструктури, яка змогла б широко розповсюджувати діяльність у цьому напрямі. Також не були чітко визначені двома даними організаціями освітні цілі, спільні для країн-учасниць. Таким чином, Маастрихтська угода про створення ЄС (1993 р.) [757, с. 191] означала новий якісний стрибок у розвитку загальноєвропейської освітньої політики – перехід від «невпевненої, розкиданої європейської політики освіти до рішучої, органічної, націленої на усю Європу». Демократичні цінності передбачалось формувати, зокрема, шляхом подальшого упровадження ЄВО.

Так, у документі Комісії Європейських Співтовариств *«Зелена книга. Про європейський вимір в освіті»* [575] зазначалося, що загальними цілями шкільної освіти на рівні держав-членів, мають бути: створення рівних освітніх можливостей для усіх; виховання у молоді почуття відповідальності за власне життя у взаємозалежному суспільстві; формування в учнів навичок діяти незалежно, критично мислити та адаптуватися до новацій; сприяння розкриттю потенціалу молодих людей на роботі та в особистісному розвитку, формування у них прагнення до навчання протягом життя; надання учням можливостей для отримання кваліфікацій, які забезпечать їм успішне входження у доросле життя.

Важливим завданням проголошувалося формування європейської громадянськості, яка у документі визначалася як така, що «базується на демократії, рівності можливостей, взаємоповазі, підвищенні якості освіти та сприянні соціальній інтеграції випускників шкіл та їхньому кращому переходу до робочого життя». З цією метою діяльність Спільноти мала передбачати: пізнання молоддю європейського виміру засобами вивчення мов, участі у спільних транснаціональних проектах, знайомства з іншими країнами; соціалізацію в європейському контексті через транснаціональні обміни; краще розуміння Європи сьогоденної та її архітектури для майбутнього [575, с. 5–6].

Практичною реалізацією зазначеного стала Програма СОКРАТ I (1994 р.) [715], яка об'єднала усі існуючі до цього часу проекти у сфері обмінів, сприяючи контактам студентів, викладачів, директорів шкіл, вчителів та учнів. Новим тут у порівнянні з так званими програмами «першого покоління», запроваджуваними до 1992 р., був перехід від двосторонніх контактів у напрямі багатосторонніх обмінів та створення партнерських мереж.

Ідея підвищення якості освіти в рамках Спільноти отримала подальший розвиток у Білій книзі Європейської комісії «Викладання та навчання: назустріч суспільству, що навчається» (1996) [772]. У документі концептуально обґрунтовано поняття якості, розкладанням його на такі елементи, як базові уміння і навички, практична зорієнтованість освіти, володіння учнями іноземними мовами та ІКТ. Уперше на рівні ЄС було проголошено завдання «сприяти набуттю громадянами нових знань», яке планувалось реалізовувати шляхом розробки та запровадження в освіту, включаючи шкільну, переліку базових навичок, необхідних для життя у суспільстві. Іншим завданням, спрямованим на підвищення якості шкільної освіти, було визначено зближення шкіл та бізнесового сектору з метою орієнтації освіти на потреби ринку праці. Це передбачало залучення підприємницьких структур до профорієнтації і професійної підготовки учнів та студентів, запровадження гнучких схем учнівства.

У Білій книзі обґрунтовувалася необхідність вивчення молодими громадянами ЄС двох мов окрім рідної, починаючи вже з початкової школи, що, як зазначалося у документі, сприятиме «вільному володінню трьома мовами Європейської спільноти в умовах багатомовної Європи» [772, с. 47].

Ідея «Європейського виміру в освіті» дістала нового розвитку у громадянському вихованні, мета якого – формування особистості громадянина й професіонала європейського суспільства, формування людини, котра визнає терпимість, плюралізм, цінує культурну спадщину

співтовариства, свідомого учасника процесу європейської інтеграції, котрий усвідомлює європейську схожість.

Основними чинниками розвитку нової освітньої політики стали політичні й ідеологічні зміни у країнах соціалістичного табору у 90-ті рр. ХХ ст., побудова демократичного, відкритого суспільства у країнах Центральної й Східної Європи й активізація соціально-економічної й соціально-культурної взаємодії між колишніми капіталістичними й соціалістичними країнами. Стратегія розвитку загальноєвропейської освітньої політики того періоду, на нашу думку, залежала від необхідності вирішення проблем Європейського Співтовариства, серед яких: 1) активна економічна інтеграція (мета створення суспільного добробуту шляхом інтернаціоналізації праці); 2) розвиток відкритості освіти (до інших ступенів освіти, соціального оточення, міжкультурних контактів і зв'язку); 3) розширення партнерства в умовах формування «освітнього співтовариства»; 4) підвищення якості освіти з урахуванням міжнародних критеріїв оцінювання; 5) стимулювання центральними, регіональними, місцевими органами влади діяльності навчальних закладів з реалізації «європейського виміру в освіті»; 6) широке розповсюдження інформації про прийняті рішення на міжнародних конференціях глав держав й європейських міністрів освіти серед науково-педагогічної громадськості; 7) обговорення й пояснення ідеології загальноєвропейських рішень й можливих варіантів їх реалізації на міжнародних (національних) конференціях і семінарах, у літніх школах для широкої педагогічної громадськості.

Напрацьовані співтовариством націй провідні міжнародні освітні політичні документи проголошують ідеї нового виміру в освіті. З матеріалами Міжнародної комісії з освіти для ХХІ ст. (Доповідь для ЮНЕСКО, 1996) [520, с. 319–330] цей вимір має базуватися на реальності сучасного світу, пронизаній численними суперечностями між «глобальним і місцевим», «загальним і індивідуальним», «традиціями і сучасністю», «довготерміновими і короткотерміновими підходами», «конкуренцією і

забезпеченням прав на рівні можливості», «безпрецедентним ростом знань і здатністю людини їх засвоювати» тощо.

Нинішні ідеї інтеграції – це формування загальноєвропейського освітнього та дослідницького простору і європейський вимір в освіті. Про сутність цих ідей говорять назви провідних освітньо-політичних документів РЄ та ЄС: Європейська хартія мов регіональних та національних меншин (1992) [80]; Конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні» (Лісабон, 1997) [508]; Сорбонська декларація (2008) [748]; Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти», (1999) [741]; Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (2003) [84]; Комюніке Конференції Міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти (2005) [742]; Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту (Льовен і Лювен–ля–Ньов, 2009) [626]; Європейська хартія регіональних мов або мов меншин (1992) [80] та ін. Зокрема, у спільній декларації міністрів освіти наголошується, що у Сорбонській декларації від 25 травня 1998 р. [748] наголошується на провідній ролі університетів у розвитку європейського культурного виміру. У ній підкреслюється, що створення європейського простору у сфері вищої освіти є ключовим шляхом сприяння мобільності та працевлаштуванню громадян, а також розвитку континенту в цілому.

З огляду на це, група європейських держав прийняла запрошення взяти на себе зобов'язання щодо досягнення визначених у Декларації цілей, підписавши її чи висловивши принципову згоду. Спрямованість декількох реформ у сфері вищої освіти, які були паралельно розпочаті у Європі, засвідчили рішучість багатьох урядів до дій. Зі свого боку, європейські ЗВО взяли на себе завдання та головну роль у створенні європейського простору вищої освіти, у тому числі виходячи з основоположних принципів Болонської університетської хартії 1988 р. Надзвичайно важливим є те, щоб незалежність та автономія університетів забезпечували постійну адаптацію

систем вищої освіти і наукових досліджень відповідно до нових потреб, вимог суспільства та розвитку наукових знань.

Таким чином, у цих документах європейський вимір в освіті розглядається як потреба зміцнення у молоді почуття європейської своєрідності; розуміння цінностей європейської цивілізації і основ розвитку Європейської спільноти, які включають демократію, повагу до прав людини, толерантність та солідарність як результат пізнання «інших»; підготовка молоді до участі у суспільному та господарському розвитку Союзу, усвідомлення його корисності; збагачення знань про історичні, культурні та господарські аспекти країн-членів [358].

Отже, можна зробити висновок, що з самого початку становлення європейська педагогічна освіта розглядається на практичному рівні, а не як чергова академічна галузь. Результатом дискусії цього періоду були напрацьовані європейською спільнотою європейські вимоги до ключових вмінь, представлені на симпозіумі Ради Європи у Берні в 1996 р. До списку європейських вимог до ключових вмінь випускників середніх шкіл у Європі були віднесені такі уміння: співпрацювати в групі; користуватися новими засобами інформації; вирішувати проблеми; знайомитися з різними джерелами даних; слухати й брати до уваги погляди інших людей; розмовляти кількома мовами; поєднувати розрізнені елементи знань; брати на себе відповідальність; бачити зв'язок між минулими і сучасними подіями; справлятися з непевністю і складністю світу.

Чимало таких ключових вмінь у більш синтезованому і комплексному вигляді відображені у Рекомендаціях Комітету Міністрів Ради Європи «Про середню освіту» (1999), де було обґрунтовано п'ять напрямів ключових вмінь, а саме: 1) політичні й соціальні уміння, включаючи вміння й бажання поділяти відповідальність, брати участь у груповому прийнятті рішень, мирно розв'язувати суперечки, долучатись до діяльності й допомагати поліпшувати демократичні інституції; 2) уміння, потрібні для життя в мультикультурному суспільстві з метою приборкання расизму і ксенофобії,

що відроджуються; для запобігання атмосфері нетерпимості освіта повинна забезпечити молодь міжкультурними вміннями, як, наприклад, сприйняття різноманітності, повага до інших, вміння жити з людьми інших культур, мов і релігій; 3) майстерне усне й письмове спілкування, яке є настільки важливим для успіху в освіті та соціальному й трудовому житті, що нині без них особи наражаються на небезпеку бути виключеними з суспільства; подібно до цього знання або хоча б можливість вивчення кількох мов набуває все більшого значення; 4) обізнаність про інформаційне суспільство, яке народжується: досконале оволодіння технологіями, розуміння способу їх застосування, їхніх переваг та небезпеки, а також вмінню судити про інформацію, поширювану засобами масової інформації та рекламою; 5) вміння навчатися протягом усього життя, що становить основу неперервної освіти як у робочому середовищі, так і в особистому й соціальному житті.

Зазначимо, що європейський вимір не загрожує національній, регіональній чи місцевій ідентичностям, а навпаки зміцнює їх, Рада Європи проголосила його інструментом для досягнення таких цілей: становлення відкритої Європи шляхом озброєння молоді знаннями, потрібними їй, щоб бути мобільною, зокрема у працевлаштуванні; сприяння розвитку демократичного громадянства, що ґрунтується на спільних знаннях і взаємоповазі, а також на боротьбі з расизмом, ксенофобією і антисемітизмом; ознайомлення зі спільною спадщиною й різноманітністю європейських культур у дусі відкритості до решти світу.

Так, у цьому ж документі вперше були сформульовані положення європейського виміру щодо шкільного курикулуму. Як зазначалося в Рекомендаціях Комітету Міністрів Ради Європи *«Про середню освіту»* (1999 р.) [365], європейський вимір в навчальному плані не повинен стати новим предметом, однак його треба враховувати в процесі розробки програм для існуючих предметів та методик їх викладання. Зокрема, в історії, географії, літературі, філософії, економіці, праві та соціальних науках треба

приділити увагу засвоєнню основних знань про інші європейські країни та розвитку навичок, потрібних для дослідження й пошуку інформації про ці країни. Зазвичай впровадження європейського виміру у викладання цих предметів не передбачає стандартизації навчальних планів по всій Європі, проте потребує конкретних зусиль з боку фахівців, що розробляють навчальні плани, та авторів шкільних підручників й навчальних матеріалів, щоб імплементувати європейський вимір до тих частин навчального плану, які його найкраще продемонструють, або є найпридатнішими для цього [365].

Також у Рекомендаціях щодо форм запровадження європейського виміру в шкільну освіту викладено конкретні побажання: слід заохочувати й розвивати навчання завдяки проведенню практичних занять, а також надавати можливості доступу й використання джерел інформації (оглядів, бібліотек, музеїв, CD-ромів, Інтернету та ін.), так само як заохочувати партнерство й співпрацю зі школами в інших країнах. Особлива увага в цьому документі надається виховній роботі з дітьми в школі та поза нею. Зокрема, наголошується, що необхідно різноманітними практичними засобами сприяти позашкільній роботі, яка має безліч можливостей впровадження європейського виміру. Серед цих видів діяльності пропонується розпочати або продовжувати наступні: зв'язки та обміни між європейськими школами (з використанням нових технологій і організацією шкільних заходів); європейські клуби в школах; європейські (зокрема транскордонні) проекти з предметів, які становлять загальний інтерес (наприклад, довкілля, культура, економіка, історія, географія); розробка шкільних стратегій, які залучають до європейської тематики та проектів усю освітню спільноту; викладання мов, що відіграє у цьому зв'язку центральну роль, тому що не лише сприяє мобільності й взаєморозумінню, а й висвітлює європейські цінності й різноманітність, зокрема, мови меншин [365].

Слід зазначити, що уперше в історії розвитку європейського виміру в середній освіті сформульовано провідне методологічне положення щодо його

поширення й впровадження в країнах Європи: імплементація європейського виміру в середню освіту може дати позитивні результати лише за умови, що середня освіта є частиною послідовної всеосяжної стратегії, яка поєднує відповідне фахове й подальше навчання, а також передбачає уведення європейського виміру до курікулуму, розвиток відповідних навчальних матеріалів, а також постійне обговорення сутності еволюції європейського виміру. Особливо важлива роль у реалізації цього завдання відводиться педагогічному корпусу, наголошується на ролі вчителів, чия обізнаність про європейський вимір є вирішальною для всієї діяльності в цій сфері – її треба всіляко розвивати в процесі фахової й подальшої підготовки. Як зазначається в документі, готувати вчителів з відповідних предметів треба послідовно в рамках вищевикладених рекомендацій. При цьому в процесі теоретичної і методологічної підготовки вчителів треба пам'ятати: про використання у навчальній практиці обмінів; виховання вміння працювати в групах, розробляти проекти та брати участь у міжнародному співробітництві; уміння поводитися в умовах культурного плюралізму; ознайомлення з різними європейськими освітніми системами, зокрема із способами розв'язання ними сьогоденних проблем в освіті й підготовці [365].

Рекомендації Кабінету Міністрів Ради Європи «Про середню освіту» (1999 р.) завершують розвиток першого покоління європейського виміру в освіті, провідною характеристика якого на той час полягала у формуванні перспективи європейського громадянства для молоді й решти населення континенту. Для запровадження європейського виміру освіти необхідна була спеціальна підготовка вчителів. Для цього курікулум педагогічної освіти теж має включати європейський вимір, що буде враховувати національну політику кожної країни.

Прикметно, що, виникнувши три десятиліття тому у контексті реалізації освітніх політик двох міжнародних організацій – ЄС та Ради Європи, європейський вимір в освіті трактується як певний стандарт знань про Європу для трансляції засобами освіти: британський науковець

М. Стобард (M. Stobart) визначає європейський вимір в освіті як «динамічне поняття, що передбачає навчання учнів знань про Європу, в Європі та для Європи» (1991); включення ідей «європейства» та «культурного плюралізму». І лише після поширення на сферу освіти у 2000 р. Із застосуванням ВМК процес запровадження європейського виміру в освіті значно інтенсифікувався [176, с. 30–31].

У січні 2000 р. Європейський центр розвитку професійної освіти започаткував широкомасштабний дослідницький проект «Європейська історія професійної освіти і підготовки». До керівництва проектом були залучені провідні європейські фахівці у цій галузі – професор Антоніо Варсорі (Флорентійський університет, Італія) і доктор Джін-Марі Палярет (Європейський університет). Виходячи з того що знання і розуміння історичного розвитку професійної освіти необхідні для оцінки сучасних процесів інтеграції систем і активної участі в них, а також з утвердження європейського виміру професійної освіти і підготовки, керівники проекту залучили до нього великий загальний дослідників із різних європейських країн. У жовтні 2002 р. у Флоренції за цим проектом була організована перша міжнародна конференція з історії європейської професійної підготовки у порівняльному аспекті [265, с. 99–102].

3) *Третій період – (2000–2010 рр.)* – ключовим орієнтиром цього періоду є Доповідь Ради Міністрів на Раді Європи «Формування майбутніх цілей систем освіти і підготовки» (2001 р.), спільний документ Ради Європи і Європейської Ради «Освіта і підготовка 2010» (2004 р.) та ін. Соціально-економічні зміни на теренах континентальної Європи, значні міграції і демографічні катаклізми призводять до необхідності пошуку нових шляхів розбудови єдиного європейського простору в освіті.

Нові координати соціально-економічного розвитку ЄС у XXI ст. – проголошення на засіданні Європейської Ради у Лісабоні (березень 2000 р.) стратегічною метою Спільноти перетворення ЄС до 2010 р. на «конкурентноздатне та соціально інтегроване європейське суспільство знань

шляхом формування найбільш динамічної знаннєвоорієнтованої економіки у світі, спроможної до сталого розвитку зі зростанням кількості робочих місць» – вимагали радикальної трансформації не лише економіки, а й соціальної сфери, включаючи освіту [682, с. 3].

На Лісабонській нараді в березні 2000 р. Європейська Рада запропонувала Раді з освіти розглянути майбутні цілі систем освіти держав-членів, приділяючи особливу увагу загальним інтересам й пріоритетам з урахуванням національних різноманітностей. Задля встановлення консенсусу щодо проблеми адаптації освіти й навчання у Європі Рада встановила основні завдання, які повинні бути реалізовані до 2010 р.: підвищення якості та ефективності систем освіти й навчання в ЄС; сприяння доступу всіх людей до освіти та професійної підготовки; відкритість системи освіти й навчання до світу в цілому. Нові орієнтири для європейського виміру освіти й запровадження його в курікулум педагогічної освіти започаткувала доповідь Європейської Комісії *«Про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки у Європі* (*«Report on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems»*, 2001) (Стокгольм, 2001 р.), яка містить стратегію розвитку освіти до 2010 р. у рамках спільних дій країн-членів у сфері [743].

В рамках цієї доповіді було запропоновано стратегію розвитку освіти до 2010 р., яка позиціонувалась як провідний ресурс для розв'язання таких завдань, як: розвиток індивідуума, який передбачає максимальну реалізацію його потенціалу, що надасть змогу прожити плідне життя; розвиток суспільства у напрямі зменшення соціальних нерівностей та розбіжностей як між окремими індивідами, так і між соціальними групами; розвиток економіки шляхом забезпечення того, щоб базові уміння і навички, які формуються в індивідів освітою, відповідали потребам ринку праці [743, с. 4].

До ключових аспектів задля консолідації зусиль було віднесено:
а) якість освіти для молоді і дорослих, яка включає якість навчального

процесу, якість викладання та якість методичного супроводу процесу навчання; б) доступ до освіти в рамках розбудови системи навчання протягом життя, яка б відкривала додаткові можливості для всіх, включно з представниками національних меншин, особами з обмеженими можливостями та мігрантами; в) зміст освіти, який має спрямовуватися на формування у громадян ЄС базових умінь і навичок для життя у нових умовах швидким реагуванням на зміни та постійною адаптацією до них;

– відкритість освіти, яка обумовлює відкритість насамперед університетської освіти для всього світу, посилення зв'язку освіти з бізнесом;

– ефективність освіти, що передбачає оптимальне використання ресурсів, які вкладаються в освіту, і з цією метою застосування механізмів забезпечення високого якісного рівня освітніх послуг.

З урахуванням зазначеного освітня стратегія розвитку національних освітніх політик, представлена у документі, включала три кардинальні цілі: а) підвищення якості та ефективності систем освіти та професійної підготовки в країнах ЄС; б) спрощення доступу до неперервної освіти для усіх громадян ЄС; в) посилення відкритості систем освіти та професійної підготовки Спільноти для усього світу [743, с. 4–7; 489].

Рекомендація Європейського Парламенту та Європейської Ради «Про європейське співробітництво у царині якісного оцінювання шкільної освіти» [541] закріпила ініціативи Брюсселя, скеровані на розбудову державами-членами систем моніторингу якості освіти шляхом запровадження таких інноваційних інструментів, як самооцінювання, оцінювання колегами роботи шкіл та зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів [541, с. 1.60/51–1.60/53].

Важливість ключових умінь і навичок для суспільства знань було проголошено Лісабонською Європейською Радою ще у 2000 р., яка закликала держави-члени та Європейську комісію розробити Європейську рамку новітніх базових умінь і навичок для реалізації ідеї навчання упродовж

усього життя. Система мала обов'язково включати навички володіння ІКТ, іншомовні, технологічні, підприємницькі та соціальні навички [682, с. 20].

На засіданні Європейської Ради у Стокгольмі у 2001 р. у доповіді «Про конкретні майбутні завдання освіти та професійної підготовки» [743] було запропоновано трактувати базові уміння і навички як такі, що забезпечать громадянам безпечну платформу для життя і роботи, включаючи професійні та технічні уміння і навички, а також соціальні та особистісні, зокрема обізнаність з мистецтвом та культурою. До запропонованого раніше переліку базових умінь і навичок, необхідних для життя у суспільстві знань, було додано грамотність читання, письма та лічби, які визнавалися необхідною передумовою для навчання і роботи. Не менш важливим було названо уміння вчитись, оскільки суспільство знань є динамічним за своєю природою, тож володіння сталим набором професійних умінь і навичок не є достатнім для життя у ньому [743, с. 7–8].

Подальшого розвитку ідея базових умінь і навичок набула на засіданні Європейської Ради у Барселоні у 2002 р. Інноваційним у документі «Освіта та підготовка в Європі: різні системи – спільні цілі до 2010 р.» [529] стало визнання вузькості понять «уміння» і «навичка» у порівнянні з поняттям «компетентність», оскільки останнє включає такі характеристики як знання, ставлення, вміння та цінності. З огляду на це Спільнота запропонувала перелік базових компетентностей, який включав: грамотність (навички читання, письма та лічби, що визначались як фундаментальні), базові компетентності з математики, іноземних мов, природознавства, технологій, ІКТ, а також уміння вчитися, соціальні навички, підприємництво та загальну культуру [529, с. 16].

У 2004 р. було започатковано діяльність мережі «Teacher Education Network Towards 2010» з проблем педагогіки в межах проекту «ERASMUS-TNPP». Її створення є ініціативою ЄС з метою посилення інтеграції в галузі педагогічної освіти між практичною діяльністю у школах та академічною освітою в університетах. Вона тісно пов'язана з завданнями Болонського та

Лісабонського процесів щодо підвищення ефективності реформ педагогічної освіти, зокрема через з'ясування спільного й особливого у національних системах педагогічної освіти.

Як зазначає О. Бомбарделлі, вважаючи європейський вимір обов'язковою передумовою реалізації Лісабонської стратегії в останнє десятиріччя, розробники наполегливо працюють над обґрунтуванням концепції європейського виміру у XXI ст. На думку учасників конференції «20 років підтримки студій європейської інтеграції» (Брюссель, вересень 2009 р.), концепція європейського виміру включає три складові, пов'язані з: інформацією; усвідомленням та ідентичністю; умінням вибудовувати зв'язки один з одним [489].

По-перше, вчителі повинні володіти інформацією й знаннями щодо європейської інтеграції (знання про країни-члени: історію, культуру, мову освіти тощо; знання про ЄС: інституції, методи діяльності, практику, ініціативи, рішення, щоденне життя; європейську культурну спадщину, спільність і відмінності; процес співробітництва, результати і гострі проблеми. По-друге, європейський вимір передбачає розвиток у вчителів: відкритого мислення, прихильності і поваги до людей, які проживають в зарубіжних країнах й належать до різних культур і релігій; обізнаності з культурними стереотипами для розпізнання витоків ксенофобії й расизму. По-третє, вчителі мають оволодіти рядом нових умінь: щодо розвитку в учнів толерантності, прийняття ними плюралістичних цінностей і прав людини, зміцнення у молоді почуття європейської ідентичності, європейського громадянства, взаєморозуміння і співпереживання тощо.

Таким чином, поняття «європейський вимір в освіті» набуває ознак розвитку нової якості європейської освіти й характеризується новітніми параметрами, в основі визначення яких є культурні цінності (демократія, права людини, громадянськість, свобода, рівність, моральність) й принципи сучасної педагогічної діяльності (відкритість, толерантність, діалог, довіра,

справедливість тощо). Результатом нової якості освіти має стати формування нової культури громадянина полікультурної Європи [360].

Аналіз європейських документів щодо європейського виміру у педагогічній освіті засвідчив, що ученими, політиками та практиками чітко окреслено й обґрунтовано провідні ідеї й концептуальні положення щодо розвитку сфери професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителя, керівника освіти на європейському континенті. Найскладніша проблема полягає в тому, щоб перевести концепцію європейської освіти (набір доктринальних положень) у системний комплекс видів або напрямів педагогічної діяльності, що містяться в парадигмі гуманістичних цінностей. Тільки за таких умов з'явиться реальна можливість пронизати цими принципами кожний окремий куррикулум, що об'єктивно сприятиме створенню спільного і цілісного навчального простору, загального духовного поля. З іншого боку, не менш важливою є проблема готовності вчителя до педагогічної діяльності в межах загальноєвропейського освітнього простору.

За цих умов особливі завдання стоять перед школами й вчителями – забезпечити учням глибоку неперервну освіту як основу для їх демократичного вибору та прийняття компетентних рішень. Якісна робота викладацького персоналу є однією з ключових детермінант не тільки успіхів учнів у навчанні, а й їх впливу на соціальний і економічний розвиток майбутньої Європи. У сучасних умовах учителі зіткнулись з великою кількістю проблем, пов'язаних з підготовкою молоді до життя в новій Європі: як навчати, чому навчати, в яких обсягах, в які терміни тощо. Однією з причин є те, що до навчальних програм шкільної освіти різних рівнів у всіх країнах Європи сьогодні вже включено європейський вимір, а програми підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, як і раніше, не виявляють чіткої тенденції до європеїзму [489].

На подолання цієї суперечності працюють європейські вчені, політики освіти, дослідницькі колективи, науково-практичні центри європейської інтеграції тощо. Ширше тлумачення європейського виміру в освіті надається

інституціями Ради Європи. Воно базується на визнанні ідей європейського дому, духовної, культурної та історичної спільності Європи. Рада Європи проводить цілеспрямовану політику консолідації зусиль країн Західної, Центральної та Східної Європи щодо формування спільних підходів до європейського стандарту загальної освіти. Особливе значення при цьому надається формуванню вчителя-європейця, який може працювати в різних педагогічних системах незалежно від ступеня їх традиційності чи інноваційності [360, с. 138–140].

Отже, європейський вимір в освіті та педагогічній освіті зокрема, у трактуванні міжнародних освітніх документів ЄС – це комплексне поняття, яке трактується як певний стандарт знань про ЄС та Європу для трансляції засобами освіти, зокрема її змісту, передбачає формування в учнів (студентів) та їх вчителів (викладачів) таких характеристик особистості, які дадуть можливість успішно жити, мирно співіснувати й працювати в «єдиному європейському домі» у дусі демократичних цінностей задля співіснування та поваги інших народів і культур Європи і світу тощо. Задля досягнення зазначених цілей було сформульовано завдання, які передбачали розвиток умінь і навичок, необхідних для життя у суспільстві знань; забезпечення рівного доступу до ІКТ; збільшення частки осіб, які навчаються на технічних та природничих напрямках тощо. У цьому контексті важливою є розробка переліку базових умінь і навичок громадян суспільства знань, шляхів інтеграції цього переліку до змісту шкільної освіти та технологій оцінювання ступеня їх набуття індивідуумами.

Якість освіти пов'язувалася з рівним доступом молоді до ІКТ, що планувалось досягти не лише шляхом оснащення закладів освіти відповідним апаратним та програмним забезпеченням, а й широкими комунікаційними можливостями (Інтернет/Інтранет). Проблему залучення молоді до вивчення природничих та математичних дисциплін планувалося вирішувати як шляхом осучаснення змісту шкільної природничо-математичної освіти, так і через

посилення його практико-зорієнтованості за рахунок інтенсифікації зв'язків закладів освіти з промисловістю та бізнесом.

Не менш важливим для досягнення зазначеної цілі проголошувалося покращення гендерного співвідношення на математично-природничому напрямі навчання та забезпечення достатньої кількості кваліфікованих педагогів для викладання природничо-математичних дисциплін. Необхідним завданням було визнано інтенсифікацію навчання іноземних мов за рахунок посилення соціокультурного компонента змісту іншомовної освіти, використання новітніх технологій, створення платформи для обмінів учнями та викладачами в рамках Спільноти. Отже, амбітні наміри ЄС з розбудови суспільства знань сприяли інтенсифікації політичних ініціатив Брюсселя у сфері освіти.

Досліджуючи освітню політику ЄС, данський науковець С. Мутсіос зазначає, що починаючи з підписання Маастрихтської угоди та особливо після Лісабонського саміту 2000 р., Брюссель активізував увесь арсенал механізмів та методів для координації дій країн Співтовариства з реалізації спільного проекту під назвою «Європа знань» і у такий спосіб значною мірою вилучив аспекти «виробництва» та поширення знань з-під контролю держав-членів [653, с. 16].

За С. Мутсіосом, освітня політика ЄС початку XXI ст. повністю визначалася логікою економічної максимізації – розвиток людського капіталу перетворився на «спільне благо» та головне джерело легітимності діяльності Брюсселя у царині освіти, яка включала зусилля щодо: 1) інтенсифікації технологічних та наукових інновацій; 2) підтримки модернізації складових змісту освіти, які забезпечують формування вмінь та навичок, необхідних для розбудови економіки знань (математика, технологія, ІКТ, іноземні мови, підприємницько-орієнтовані курси) тощо; 3) трансформації змісту шкільної, професійної та вищої освіти у напрямі задоволення потреб виробництва; 4) моніторингу навчальних досягнень учнів, роботи вчителів, освітніх інституцій; 5) залучення приватних коштів

до фінансування освітніх програм і проектів; б) інтенсифікації усіх форм навчання в рамках розвитку системи неперервної освіти [653, с. 16].

Втім, поступово економічна максимізація освіти активізувала дискусії на рівні органів державної влади, політичних партій і громадських рухів щодо необхідності посилення аспекту соціальної справедливості в освітній політиці Брюсселя. Так, на засіданні Європейської Ради у 2006 р. було озвучено два ключові проблемні питання, на яких має постійно концентруватися увага Спільноти та які є факторами впливу на розвиток освіти на її теренах. Це – конкурентоспроможність та соціальна злагода, підтримання яких потребує високоякісної, ефективною та справедливою освіти, яка, наголошувалося Брюсселем, гарантуватиме рівний доступ до неї усім, включно з малозабезпеченими та з особливими потребами [543, с. 2].

Оновлений формат Лісабонської стратегії, новими гаслами якої, починаючи з 2006 р., стають ефективність і справедливість, призводить до змін і у шкільній політиці ЄС – «справедливий доступ до базової освіти та набуття молоддю ключових умінь і навичок мають гарантуватися усім у суспільстві знань Спільноти», зазначається у Повідомленні Європейської комісії Європейській Раді та Європейському Парламенту «Ефективність та справедливість в європейських системах освіти та професійної підготовки» («Efficiency and Equity in European Education and Training Systems», 8.09.2006) [543, с. 6].

У 2006 р. Європейський Парламент та Європейська Рада ухвалили Рекомендацію про ключові компетентності для неперервного навчання, якою було запропоновано Європейську довідкову рамкову структуру ключових компетентностей для навчання протягом життя («A European Reference Framework of Key Competencies for Lifelong Learning», 2006) [364] для впровадження в державах-членах («Рекомендація Європейського парламенту та Європейської ради про ключові компетентності для навчання протягом життя» (2006/962/EC), Brussels, 18.12.2006).

Проголошуючи завданням шкільної освіти формування у молоді ключових компетентностей на рівні, що є необхідним для подальшого життя, Брюссель, започаткував кардинальну перебудову національних систем шкільної освіти на компетентнісні засади. Ключовими компетентностями Європейської довідкової рамки визнано: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки та технологій; цифрова компетентність; уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності та громадянська компетентність; підприємництво; культурна експресія.

Документом Європейської комісії «Школи для XXI століття» («Schools for the 21-st century», 2007 р.) [703] підтверджується визначальна роль шкільної освіти для підготовки молоді до життя у сучасному світі. «Школа – це місце, де більшість європейців проводять щонайменше дев'ять або десять років свого життя; тут вони отримують знання, набувають вмінь та компетентностей, а також засвоюють базові норми, ставлення й цінності, з якими живуть протягом усього життя; розкривають свої таланти та потенціал для особистісного розвитку та благополуччя суспільства», зазначається у документі [703, с. 3].

З огляду на це до стрижневих напрямів спільних дій держав-членів ЄС у сфері шкільної освіти віднесено: формування в учнів ключових компетентностей; підготовку молоді до навчання упродовж усього життя; підтримку сталого росту економіки шляхом підвищення рівня навчальних досягнень учнів; діяльність з протистояння викликам, які спричиняються збільшенням рівня іммігрантів; соціальну та освітню інтеграцію дітей з особливими потребами; підготовку молодих європейців до активного громадянства; розвиток вчительства як ключового суб'єкта змін; підтримку розвитку шкільних громад [703, с. 5–10].

Отже, перші три напрями безпосередньо стосуються підвищення якісного рівня освіти, а ключові компетентності вкотре проголошуються необхідними в умовах швидкоплинних процесів в економіці та суспільному

житті. Такі ключові компетентності, як володіння рідною та іноземними мовами, математичною, природничою та цифровою грамотністю, уміння вчитися, соціальна і громадянська компетентності, підприємництво та культурна виразність розглядаються у сучасному складному світі набагато ціннішими за знання з окремих галузей. З огляду на це перед національними системами освіти висувається завдання трансформації змісту шкільної освіти на компетентнісні засади. Йдеться про перехід від традиційного предметного конструювання змісту до включення ключових компетентностей, сформульованих у форматі результатів навчання [703].

Відповіддю Брюсселя на загострення проблеми соціальної незахищеності дітей мігрантів та дітей з особливими потребами стала ініціатива зі створення в школах держав-членів сприятливого середовища для розкриття потенціалу усіх учнів незалежно від соціального та культурного походження та для копіткої боротьби з ксенофобією і расизмом. Важливим у цьому контексті є такий напрям розвитку освіти, як формування активної громадянської позиції. Зокрема, у документі перед школами ставиться завдання готувати молодь бути відповідальними громадянами європейського демократичного суспільства. Вчителі, керівники шкіл та педагогічні колективи є ще одним важливим сегментом, який потребує особливої уваги держав-членів. Лише підготовлені та вмотивовані до змін кадри будуть спроможні до перебудови освіти за накресленими планами, що покладає на держави-члени відповідальність у цьому питанні, як наголошується Європейською Комісією.

У контексті впровадження Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання протягом життя Європейська комісія запропонувала зосередити співробітництво держав-членів на: розробці планів дій для підвищення навичок грамотності, що розглядаються базовими складовими ключових компетентностей; інтенсифікації набуття молоддю надпредметних та предметних компетентностей, особливо уміння вчитися; затвердженні цілісного підходу до запровадження компетентностей

у національній системі освіти, який би охоплював діяльність з модифікації навчальних програм, дидактичного забезпечення, технологій з оцінювання навчальних досягнень учнів та підготовку вчителів.

Створення можливостей для отримання освіти кожним учнем в рамках Спільноти названо у документі другою ключовою сферою її уваги у XXI ст. З цією метою Європейська комісія пропонує державам-членам: 1) забезпечувати доступ усім дітям відповідного віку до дошкільної освіти високої якості; 2) зменшити розбіжності між школами у наданні освітніх послуг; 3) забезпечувати для учнів успішний перехід від школи до інституцій подальшого навчання; 4) зменшити кількість учнів, які не закінчили середню школу; 5) сприяти індивідуальному навчанню учнів зі спеціальними потребами в рамках загальної шкільної освіти.

Педагогічний корпус залишається ключовою сферою уваги ЄС, оскільки лише висококваліфіковані педагоги, як зазначається у документі, в змозі реалізувати амбітні напрями шкільної політики. З огляду на це зусилля Спільноти зосереджуватимуться на: 1) забезпеченні належного фінансування та ресурсів підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів; 2) підвищенні мотивації у виборі вчительської професії, належному відборі кращих кандидатів; 3) ефективній підготовці керівників шкіл та фокусуванні їхньої уваги на покращанні навчальних досягнень учнів та професійному розвитку педагогічних кадрів.

Принципи ефективності і справедливості проголошено Брюсселем ключовими і на наступне десятиліття – у травні 2009 р. на засіданні Європейської Ради було схвалено «Стратегічну рамкову програму європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки до 2020 р.» («Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training up until 2020») [544], в якій сформульовано чотири нові завдання для Спільноти в освітній сфері: 1) перетворення неперервної освіти та мобільності на реальність; 2) підвищення якості та ефективності освіти й професійної підготовки; 3) сприяння справедливості, соціальній згоді та

активному громадянству; 4) інтенсифікація творчості та інновацій, включаючи підприємництво на усіх рівнях освіти [544, с. 119/2 – 119/10, 119/3].

Шкільній освіті (у тому числі й педагогічній) відводиться особливо важлива роль у досягненні таких завдань як підвищення якості та ефективності й сприяння справедливості, соціальній злагоді та активному громадянству. Перше з них передбачає формування ключових компетентностей в усіх громадян Спільноти. З цією метою від шкільної освіти держав-членів очікується інтенсифікація дій у напрямі підвищення рівня володіння молоддю такими базовими вміннями і навичками як читання, письмо, лічба, природничо-наукова грамотність, а також лінгвістична компетентність.

Важливим компонентом шкільної політики залишається розвиток вчительства. Сприяння справедливості, соціальній злагоді та активному громадянству засобами шкільної освіти передбачатиме надання освіти усім молодим громадянам Спільноти, незалежно від їхніх особистісних характеристик і соціально-економічних умов життя, створення для них можливостей для набуття ключових компетентностей, необхідних для роботи та навчання, активного громадянства і міжкультурного діалогу.

Необхідним у контексті цього завдання є формування у молоді міжкультурної компетентності, демократичних цінностей, поваги до фундаментальних прав і свобод людини, поцінування довкілля, готовності до боротьби з усіма формами дискримінації та позитивної взаємодії з представниками різних культур [544, с. 119/2 – 119/10, 119/3].

З метою обґрунтування власних підходів щодо визначення хронології подій з розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття нами до уваги бралися різні періодизації освітнього процесу та враховувалися історико-педагогічні аспекти теорії і практики розвитку неперервної педагогічної освіти в країнах Південної Європи у зазначений хронологічний період [269, с. 189–191].

У зв'язку з цим грецький дослідник А. Ліакос [636] зазначає, що як і кожна національна історіографія, яка є продуктом перетину між міжнародним розвитком дисципліни, політичними та соціальними реаліями конкретного суспільства, курс грецьких історичних студій презентує збіжності та розбіжності з основними історіографічними тенденціями [636, с. 2].

Зокрема, М. Ніколакакі (M. Nikolakaki) вивчала генеалогію педагогічних систем, що передбачаються в шкільному навчанні та побудові вчителя, від виникнення нації / держави протягом ХІХ століття до 1933 року, коли грецький заклад педагогічної освіти Дідаскаліо (Didaskalio) припинив своє функціонування. Цей генеалогічний підхід сприяє висвітленню зв'язку між педагогікою, освітою вчителів та державним управлінням у різні історичні періоди та показує, яким чином педагогіка використовувалася для розвитку дитячої душі через душу вчителя.

Автор виокремила три періоди розвитку педагогічних систем та побудови обрису вчителя початкової школи на основі критерію реформ, завдяки яким ці педагогічні системи співіснували разом із Didaskalio:

1. Моніторіальна система (1822–1880 рр.).
2. Загальновікова школа (1880–1913 рр.)
3. Прогресивний шкільний рух (1913–1933 рр.).

З метою розшифровки місії вчителів у школі дослідниця використала історико-порівняльний аналіз побудови душі дитини через закони, тексти, освітню систему та використовувану педагогіку і демістифікувала викладання та освіту вчителів в рамках освітніх реформ у Греції під час функціонування Дідаскаліо [661, с. 60–61].

Важливою у контексті розробки авторської періодизації розвитку педагогічної освіти стала періодизація розвитку професійної майстерності вчителів у Греції (1834–2010) грецького історіографа С. Бузакіса (S. Bouzakis). Зокрема, автором виокремлено 3 історичних періоди у розвитку професійної майстерності вчителів (критеріями періодизації виступили зміни

в інституційній структурі (від педагогічних коледжів – до педагогічних академій та університетів), кожен з яких мав специфічні особливості, які є результатом освітньої політики окремого періоду та характеризуються переходом від моделі учителя національної держави до вчителя у міжкультурному та європейському вимірі, не ігноруючи національний характер програм в нинішню епоху глобалізації [490, с. 21–28; 272, с. 94–95]:

1-й період (1834–1932 рр.) – період функціонування Педагогічних коледжів початкової освіти (1834 р. – момент створення Королівського педагогічного коледжу), який характеризується дисперсією шкіл у провінційних містах; визначенням державою умов та критеріїв відбору та вступу студентів; домінуванням у програмах підготовки підходів біхевіоризму та практицизму; панівною роллю вчителя в якості модулятора національної ідентичності для творення національної держави та ін.;

2-й період (1933–1982 рр.) – період функціонування Педагогічних академій, який характеризувався оновленням академічного рівня (відбір студентів, збагачення навчальних планів психоосвітніми курсами та практичними вправами); переважанням Ервартіанської освіти; продовженням панування практицизму та біхевіоризму; посиленням ідеологічного та соціально-культурного контролю держави над педагогами та ін.);

3-й період (1984 р. – до сьогодні) – період включення педагогічної освіти до структури університетів згідно Рамкового закону про університети (№1268/1982 р.) та створення перших педагогічних відділень в університетах у 1984 р. Характеристиками цього періоду були їх автономність і незалежність, аналогічні іншим Університетським школам; звільнення від тиску з боку державного контролю; відбір студентів на основі результатів «загальногрецьких іспитів»; спроба подолати біхевіоризм та практицизм шляхом включення до навчального плану медитативно-критичного аспекту; акцент на міжкультурному та європейському вимірі у підготовці вчителя; взаємодія вчителів в університетському дослідницькому

просторі; введення післядипломної освіти; участь у європейських програмах обміну та ін. [490, с. 21–28].

Професор Пелопонеського університету, колишній секретар з особових справ Міністерства національної освіти і науки Греції Д. Кладіс виділяє дві фази проходження Болонського процесу: фаза визначення основних напрямів європейської освітньої політики (1999-2003 рр.) та фаза реалізації вимог до вищої освіти в Європі (2004–2010 рр.) [355, с. 15].

Однак, найбільш переконливими для нас були критерії, покладені в основу періодизації загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищій школі ХІХ – першої чверті ХХ ст. Н. Дем'яненко, серед яких: соціально-економічні умови, рівень розвитку освіти, формування мережі закладів вищої педагогічної освіти, якість розроблення досліджуваної проблеми в теорії й на практиці [68, с. 15–28].

З огляду на принцип історизму педагогічної історіографії, яка досліджує розвиток освіти або окремих її видів у конкретний історичний період [205, с. 129], ми зосередили нашу увагу на визначеному у хронологічних межах дослідженні періоду. З цією метою ми застосовували наступне трактування понять «*період*» і «*етап*», здійснене Л. Наточий. Зокрема, період – це проміжок часу, протягом якого відбувається певний процес (*кінець ХХ – початок ХХІ століть – курсив наш*), а етап – відрізок часу у розвитку будь-якого руху, процесу. У свою чергу етап виступає як частина періоду і може відрізнитись передусім тим, що містить основні, найважливіші події періоду, несе в собі, так би мовити, його сутність [208, с. 38].

Комплексне використання таких загальнонаукових методів дослідження, як порівняльно-історичного (врахування конкретних історичних умов існування досліджуваного явища, виявлення внутрішніх механізмів змін на різних етапах розвитку) та генетичного методу (встановлення джерел виникнення, етапів розвитку, тенденцій розвитку педагогічної освіти) забезпечило досягнення мети й вирішення поставлених

завдань щодо обґрунтування критеріїв авторської періодизації розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.

Підсумовуючи вище означене, нами було обґрунтовано періодизацію розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії. Згідно логіки викладу результатів, мети і завдань дослідження нами було обрано кінець ХХ ст. (1983–1991 рр.) – початок ХХІ ст. (1999–2012 рр.). Цей період відзначається поетапним розширенням ЄС та вступом Греції, Італії та Іспанії до ЄС на різних етапах європейської інтеграції, бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, глобалізаційних та інтеграційних процесів, які висувають нові вимоги до педагогічної освіти цих країн, зокрема створення спільної міжнародної моделі вчителя-європейця.

Нижня хронологічна межа (1983–1991 рр.) (нормативний критерій - підписання *Рекомендацій «Про роль середньої школи у підготовці молоді до життя»* (1983) та *Меморандуму про вищу освіту в країнах ЄС»* (1991) збігається з початком розбудови національних систем педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії та намаганням їх інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору .

Верхня хронологічна межа (1999–2012 рр.) пов'язана з модернізацією системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації грецьких, іспанських та італійських вчителів на сучасному етапі (нормативний критерій – консолідація Європейського простору вищої освіти (підписання *Болонської декларації* (1999) та критичне осмислення висновків *Бухарестського комюніке* (2012) тощо. У цей період відбувається формування загальноєвропейського освітнього простору під впливом глобалізації, європеїзації та інтеграції, а проблеми навчання й виховання розглядаються не лише у взаємозв'язку з етнічними й культурними питаннями, а у більш широкому контексті – з урахуванням економічних, політичних, релігійних, тендерних, соціальних, вікових особливостей різних членів глобального суспільства.

Формування системи педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії – це тривалий історичний процес, який відбувався, з одного боку, під впливом різноманітних зовнішніх тенденцій спільних для країн Південної Європи, Європи та світу, а з другого – внутрішніх економічних, суспільно-політичних, культурних та національних факторів, які відобразились на формуванні самобутніх, специфічних, характерних лише для цих систем педагогічної освіти, освітніх концепціях та педагогічних ідеях.

Історико-педагогічний аналіз соціально-економічних, суспільно-історичних, соціокультурних, політичних передумов, історичний процес становлення та розвитку педагогічної освіти та висвітлення його в наукових джерелах дозволив розробити авторську періодизацію її розвитку та уможливив виокремлення різних її етапів, що стало можливим на основі визначення певних *критеріїв* або показників (якісних та кількісних) у досліджуваних країнах: хронологія виникнення закладів вищої освіти для підготовки вчителів, типи навчальних закладів, розвиток законодавчої бази, теоретичних засад, особливості організації професійного розвитку вчителів, відповідність навчального процесу новим суспільним потребам, загальноєвропейським тенденціям; трансформації в освітньому просторі ЄС, пов'язані з моментом вступу Греції, Італії та Іспанії на послідовних етапах розширення ЄС, що вплинуло на модернізацію законодавчо-нормативної бази у досліджуваних країнах; намагання наблизити власні вектори функціонування в Євро-середземноморському просторі вищої освіти та інтегруватися до ЄПВО з підписанням Болонської декларації, що вимагає нових інноваційних моделей підготовки педагогічних кадрів.

Застосування вище означених критеріїв сприяє об'єктивному вивченню, виявленню спільного та відмінного у розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії в означений вище хронологічний період. Із врахуванням цих критеріїв, нами виокремлено такі етапи становлення та розвитку педагогічної освіти:

1) *інтеграційний етап* (1983–1991 рр.) – процес університетизації педагогічної освіти; концептуалізація ідеї європеїзації вищої школи з підписанням *Рекомендацій «Про роль середньої школи у підготовці молоді до життя»* (1983), Резолюції Ради Європи та Міністрів Освіти Європейського співтовариства «Про європейський вимір в освіті»; прийняття фундаментальних принципів функціонування ВНЗ (підписання Великої Хартії університетів (1988), «Меморандуму про вищу освіту в країнах ЄС» (1991); упровадження програм академічної мобільності (Еразмус), долучення до реалізації цілей євроінтеграційних процесів тощо.

2) *реформаторський етап* (1992 рр. – 1998 рр.) – підписання *Маастрихтської угоди* (1992), *Лісабонської* (1997), *Сорбонської* (1998) *декларації*; реалізацією об'єднаних програм ЄС з виховання та формування особистості («Сократ», «Леонардо да Вінчі», «Молодь для Європи» та ін.); поглиблення ідеї європеїзації вищої школи, визначення загального напрямку змін у системі вищої освіти у зв'язку з об'єднанням із державами Середземноморського економічного регіону, актуалізація соціально-політичних цілей Болонського процесу, входження низки закладів педагогічної освіти до структури університетів, зміцнення законодавчо-нормативної бази, творчих пошук теоретичних і практичних основ підготовки педагогів на основі відповідних моделей навчання з урахуванням загальноєвропейських тенденцій;

3) *етап глобальних трансформацій* (1999 – 2012 рр.) – консолідація Європейського простору вищої освіти (*Болонська декларація* (1999); *Бухарестське комюніке* (2012)); модернізація професійної підготовки фахівців згідно вимог Болонського процесу, посилення студентів та мобільності педагогічних працівників, поглиблення євроінтеграційних процесів. Долучення Греції, Італії та Іспанії до Болонської декларації (1999); участь в обговоренні Празької (2001), Берлінської (2003), Бергенської (2005) декларацій, Лондонського (2007), Львовського комюніке (2009), Будапештсько-Віденської декларації (2010); Бухарестського комюніке (2012);

Робочої програми «Освіта та навчання 2010» (2004); Стратегії розумного, стійкого та інклюзивного розвитку «Європа-2020» (2009); висновків Бухарестського комюніке (2012).

Встановлено, що оцінювання результативності як міри досягнення проголошених цілей є невід'ємною складовою політики ЄС у галузі педагогічної освіти, яка характеризується динамічністю й прозорістю. Освітні орієнтири Спільноти втілювалися у життя на рекомендаційних засадах з урахуванням національних інтересів і традицій держав-членів. Однак, зі зміною принципу сусбидіарності на відкритий метод координації сьогодні простежується поступова уніфікація політик держав-членів у галузі педагогічної освіти шляхом встановлення Брюсселем спільних цілей, термінів та контрольних показників для вимірювання їх досягнення.

Доведено, що інтеграційний фактор в європейському освітянському просторі все більше набирає ваги в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. і стає гуманістичним чинником подальшого політичного розвитку Європейського Союзу як наднаціонального й наддержавного об'єднання. Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає глибокого наукового аналізу основних досягнень провідних європейських країн у галузі освіти в цілому і педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії зокрема.

Висновки до третього розділу

1. Таким чином, на основі здійсненого аналізу суспільно-політичних, соціально-економічних детермінант становлення і розвитку педагогічної освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. можна стверджувати, що реформування вищої педагогічної освіти у досліджуваних країнах здійснюється в напрямках зменшення фінансування освітніх програм у національних бюджетах; скорочення витрат у бюджетах навчальних закладів; їх автономізації; оновлення організаційних підходів (перехід до практики

укладання контрактів зі студентами і викладачами); уведення нових підходів до оцінювання діяльності навчальних закладів, які зміщуються від «оцінювання цілей» до «оцінювання результатів», посилення соціального діалогу і соціального партнерства, водночас освіти випереджувального характеру; переосмислення ролі університетів у вирішенні проблем освіти дорослих; розширення географічного простору європейської вищої освіти; зростання ролі громадських асоціацій та об'єднань у регулюванні та управлінні навчальними закладами на національному та міжнародному рівнях; актуалізації інтересу до проблем якості вищої освіти; комерціалізації вищої освіти.

2. Здійснений ретроспективний аналіз розвитку педагогічної освіти засвідчив, у досліджуваній хронологічній період педагогічна освіта Греції, Італії та Іспанії розвивалася під впливом фашистських режимів, а потім європейських та світових освітніх процесів в умовах інтернаціоналізації та глобалізації ринку праці, однак зберегла свої національні особливості, культурні традиції та цінний педагогічний досвід.

Доведено, що упродовж останніх трьох десятиліть у Греції, Італії та Іспанії утвердилася й успішно прогресує тенденція європеїзації педагогічної освіти, яка набула інституалізації та суспільного визнання з підписанням Болонської декларації. Форми міжнародної співпраці у сфері педагогічної освіти цих країн вказують не незворотність об'єктивного процесу систематичної інтеграції міжнародного компонента в освітній та науково-дослідницький процес закладів вищої освіти педагогічного профілю Греції, Італії та Іспанії.

3. Еволюція сутності явища й змісту поняття «європейський вимір в освіті» відслідковується в провідних документах міжнародних інституцій, прийнятих наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. і пройшла три періоди становлення і розвитку.

З'ясовано, що в Іспанії, як і в Греції та Італії, також реалізуються заходи зі сприяння міжнародній мобільності учителів за допомогою обмінів

вчителями «з посади на посаду» і стажувань для вчителів у зарубіжних країнах; заохочується викладання іноземних мов в якості ключового елемента для полегшення співіснування та взаємодії між європейськими громадянами; просування європейського виміру в системі початкової і середньої освіти, в якості мети кожної предметної області чи предмета, а також у змісті.

4. Історико-педагогічний аналіз соціально-економічних, суспільно-історичних, соціокультурних, політичних передумов, історичний процес становлення та розвитку педагогічної освіти та висвітлення його в наукових джерелах дозволив розробити авторську періодизацію її розвитку та уможливив виокремлення різних її етапів, що стало можливим на основі визначення певних *критеріїв* або показників (якісних та кількісних) у досліджуваних країнах:

1) *інтеграційний етап (1983–1991 рр.)* – процес університетизації педагогічної освіти; концептуалізація ідеї європеїзації вищої школи з підписанням Рекомендацій «Про роль середньої школи у підготовці молоді до життя» (1983), Резолюції Ради Європи та Міністрів Освіти Європейського співтовариства «Про європейський вимір в освіті»; прийняття фундаментальних принципів функціонування ВНЗ (підписання Великої Хартії університетів – 1988, «Меморандуму про вищу освіту в країнах ЄС» (1991); упровадження програм академічної мобільності (Еразмус), долучення до реалізації цілей євроінтеграційних процесів тощо.

2) *реформаторський етап (1992–1998 рр.)* – підписання Маастрихтської угоди (1992), Лісабонської (1997), Сорбонської (1998) декларації; реалізацією об'єднаних програм ЄС з виховання та формування особистості («Сократ», «Леонардо да Вінчі», «Молодь для Європи» та ін.); поглиблення ідеї європеїзації вищої школи, визначення загального напрямку змін у системі вищої освіти у зв'язку з об'єднанням із державами Середземноморського економічного регіону, актуалізація соціально-політичних цілей Болонського процесу, входження низки закладів

педагогічної освіти до структури університетів, зміцнення законодавчо-нормативної бази, творчих пошук теоретичних і практичних основ підготовки педагогів на основі відповідних моделей навчання з урахуванням загальноєвропейських тенденцій;

3) *етап глобальних трансформацій (1999 – 2012 рр.)* – консолідація Європейського простору вищої освіти (Болонська декларація 1999 р.; Бухарестське комюніке (2012); модернізація професійної підготовки фахівців згідно вимог Болонського процесу, посилення студентів та мобільності педагогічних працівників, поглиблення євроінтеграційних процесів. Долучення Греції, Італії та Іспанії до Болонської декларації (1999); участь в обговоренні Празької (2001), Берлінської (2003), Бергенської (2005) декларацій, Лондонського (2007), Льовенського комюніке (2009), Будапештсько-Віденської декларації (2010); Робочої програми «Освіта та навчання 2010» (2004); Стратегії розумного, стійкого та інклюзивного розвитку «Європа-2020» (2009); висновків Бухарестського комюніке (2012).

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [254, 260, 261, 263, 265, 269, 270, 272, 276, 281, 285, 290, 293, 299, 301, 302, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 320, 321, 322, 323, 326, 327, 329, 334, 335, 336, 337, 678, 679].

РОЗДІЛ 4

СТРУКТУРНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ, ІТАЛІЇ ТА ІСПАНІЇ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У розділі досліджено особливості функціонування та розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. Проаналізовано нормативно-правові основи розвитку педагогічної країни в досліджуваних країнах та структурні особливості її організації. З'ясовано особливості професійного розвитку вчителів у Греції, Італії та Іспанії.

4.1 Нормативно-правові основи розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття

Порівняльний аналіз стратегічних, нормативних, методологічних документів європейських країн і міжнародних організацій, виявлення спільних рис і відмінностей актуалізуються в контексті завдань створення єдиного європейського освітнього простору, зокрема проблеми визнання стандартів освіти, установлення еквівалентності академічних кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо [170, с. 91].

Законодавчою рамкою для функціонування вищої освіти в цілому та педагогічної освіти Греції, зокрема, є стаття 16 Грецької Конституції, яка декларує освіту в якості базової місії держави. У Статті зазначається, що вища освіта буде надаватися виключно установами, які є повністю самокерованими юридичними особами публічного права. Також забороняється створення та діяльність приватних інституцій. Однак функціонують декілька приватних шкіл, які повинні дотримуватися стандартного курикулуму й контролюватися Міністерством освіти, котре

переглядає й спрямовує кожний аспект державного освітнього процесу на усіх рівнях, включаючи найм учителів та професорського-викладацького складу, а також створення необхідних підручників.

Зокрема, згідно статті 16 Конституції Греції:

1. Мистецтво і наука, дослідження та навчання повинні бути вільними, а їх розвиток та сприяння повинні бути обов'язком держави.

2. Освіта є базовою місією держави і спрямована на моральне, інтелектуальне, професійне та фізичне навчання греків, розвиток національної та релігійної самосвідомості в якості вільних та відповідальних громадян.

3. Тривалість обов'язкового навчання повинна бути не меншою, ніж 9 років.

Особливої уваги уряд надавав освітній галузі. На початку 80-х років змінюється роль вчителя в школі, він виступає координатором, лідером суспільства... В історії Греції 1981 рік ознаменувала подія, яка вплинула на розвиток не тільки освітньої галузі країни, але всіх сфер діяльності. Це був вступ Греції до ЄС, що відразу внесло новий підхід в організацію післядипломної педагогічної освіти... До вчителів всіх рівнів навчання висувалися нові вимоги, щоб відповідати положенням та освітнім планам Союзу [355, с. 12–13].

Закон № 1268 (1982 р.) *«Про структуру та функціонування закладів вищої освіти»* був основним законодавчим та інноваційним інструментом для регулювання сектору вищої освіти упродовж 25 років. Проте його фрагментарні модифікації та переконливість протягом такого тривалого періоду часу викликали проблеми у секторі вищої освіти. Тому 8 березня 2007 року на Пленарній Сесії Грецького парламенту була представлена і схвалена нова Законодавча основа про Реформу Інституційної Рамки для структури й функціонування закладів вищої освіти.

Правова основа для регулювання вищої освіти згідно Закону № 1268 (1982) стосувалася виключно демократизації університетського сектору.

Технологічний сектор мав відмітну законодавчу рамку (Закон № 1304, 1983) «Про функціонування закладів технологічної освіти», згідно з яким були засновані заклади технологічної освіти. До 2001 р. Інституції технологічної освіти (ТЕІ) не вважалися Закладами вищої освіти (НЕІ). Закон № 1566 (1985) «Про функціонування початкової та середньої освіти» висвітлює нову ідеологічну політику уряду, зокрема: «Освіта забезпечується державою... Освіта є не тільки благом, але й самоціллю... Освіта є справою всього народу». Саме тому в реформуванні освіти мають взяти участь педагогічні кадри, студенти й учні, соціальні та наукові інститути [355, с. 12].

Новий Закон 3549 (2007 р.) прояснив означену вище проблему, стверджуючи, що вища освіта складається із двох паралельних секторів, університетського й технологічного і відноситься як до університетів, так і Інституцій технологічної освіти. Отже, 2007 р. засвідчив значення важливого пласту законодавчого забезпечення, який вплинув на структуру інституцій вищої освіти, забезпечивши нову рамку для їх функціонування з акцентом на широкій участі, прозорості та самоуправлінні. Так, університетська освіта Греції наслідує англо-американську модель, яка заснована на підкріпленні відділення як автономної освітньої одиниці університету, що може присуджувати ступені.

Університети складаються із шкіл/факультетів Факультети поділяються на відділення та секційні відділи. Проте, в окремих випадках, існують незалежні відділення, які не належать жодному факультету. Університети можуть управляти клініками, лабораторіями, музеями, які є в підпорядкуванні відділення або секції. Вони пропонують усі три цикли навчання, переддипломні, післядипломні та докторські програми. Упродовж 2004/2005 навчального року налічувалося 192,913 студентів в межах їх регулярної тривалості навчання і 171,132 осіб, котрі перевищили свою регулярну тривалість навчання. Частка активних студентів на одного викладача становила 14,4 % [766, с. 51; 656, с. 7].

Найголовнішими нововведеннями згідно нового Закону 3549/2007 зобов'язали заклади вищої освіти Греції до: 1) компіляції внутрішніх правил з метою гарантування їх функціонування та збільшення автономії; 2) компіляції чотирирічної програми академічного розвитку з визначенням середньострокових та тривалих цілей та стратегії планування; 3) обрання їх керівництва через безпосередню та колективну участь академічних суспільних груп у процедурі проведення виборів; 4) перевизначення поняття академічного імунітету; 5) збільшення послуг підтримки та наставництва студентів; 6) прийняття заходів щодо підтримки студентів із обмеженими фінансовими можливостями (компенсаційні стипендії; безпроцентні освітні позики, а також підтримка неповносправних студентів); 7) розширення бібліотек; 8) встановлення соціальної відповідальності і процедури прозорості; 9) поширення Європейського та міжнародного виміру грецької вищої освіти.

Реформи та зміни 2007 р. стосувалися також впровадження нового Закону про вищу середню професійну освіту, нового Рамкового Закону про вищу освіту та поширення обов'язкової освіти, включаючи один рік допочаткової (pre-primary education). Так, 2007/2008 н.р. вказав на завершення заміни колишніх технічно-професійних інститутів (ТЕЕ) новою системою постбов'язкової середньої освіти, яка складається з Професійного ліцею та Шкіл професійної підготовки. Міністерство національної освіти та релігій, згідно Операційної програми на період 2007–2013 рр. запланувало низку заходів, спрямованих на створення системи навчання упродовж життя, що забезпечить ресурси та кваліфікації, необхідні для активної участі в суспільстві, безперешкодного доступу до ринку праці та завершення шкільного навчання – особливо стосовно популяцій ризику, що сприятиме зменшенню регіональних освітніх невідповідностей.

Зокрема, у 2013 р. було прийнято надзвичайно важливий Закон № 4115/2013 «Організація і діяльність Інституту у справах молоді та неперервної освіти і Національної організації з сертифікації кваліфікацій і

професійної орієнтації та інші положення». У Законі уперше було порушено питання про знання і навички, набуті у результаті неформальної й інформальної освіти, та механізми їх визнання. Загалом у Законі йдеться про: а) створення і розвиток Національної рамки кваліфікацій та її співвіднесення до Європейської рамки кваліфікацій; б) посилення на Національну рамку кваліфікацій міжнародного сектора кваліфікацій; в) співвіднесення навичок, набутих у формальній освіті, у результаті неформального й інформального навчання з рівнями Національної рамки кваліфікацій; г) створення секторних дескрипторів у вигляді знань, навичок і компетентностей, які відповідають рівням Національної рамки кваліфікацій [188, с. 19–20].

Серед ключових пріоритетів Міністерства є створення Шкіл для розумово обдарованих дітей (Smart Schools), що, з одного боку, є свідченням покращення якості освітнього забезпечення в школах, а з іншого, засобом вирішення шкільних проблем, включаючи їх будівництво, біокліматичні принципи та сучасні енергетичні практики. Сучасна освітня політика та цілі Міністерства освіти базуються на таких стовпах: 1) людино-центрована освіта, у контексті якої реалізуються заходи підтримки та інтеграції соціальних груп ризику; 2) екологічна освіта для сталого розвитку; 3) цифрова конвергенція (рівність доступу, зниження цифрової неграмотності, розвиток нових технологій дистанційного навчання); 4) багатомовність, іншомовна підготовка й вивчення новогрецької мови за кордоном, поєднання освіти з культурою з метою оновлення самосвідомості та підсилення їх значення [657, с. 7].

Дослідження законодавчої бази з проблем вищої педагогічної освіти Італії дозволило зробити висновок про те, що за доволі короткий проміжок часу в країні відбулася переорієнтація елітної вищої школи в масову, в якій кожен отримав можливість здобувати фахову освіту. Згідно із законом № 910/1969 «Про лібералізацію доступу до навчання» випускники всіх університетів отримали право на викладацьку діяльність, а кількість студентів в університетах зросла більше ніж на 30 % за один рік, що призвело

до зниження якості знань та вузькопрофільної підготовки студентів. З'ясовано, що на інституційному рівні вищу педагогічну освіту в Італії здобували в педагогічних технікумах протягом трьох років за напрямом «Шкільний нагляд». Виявлено тенденцію до ущільнення навчальних підрозділів, становлення терціарної структури освіти та формування сектору післядипломної (післяуніверситетської) педагогічної освіти [215, с. 8].

Реформа Частини V Конституції Італії (Закон №3, 2001), збагатила її новими умовами, надавши цьому також конституційного виправдання, а саме:

1. Скорочення адміністративних завдань Міністерства, яке сконцентрувало свою увагу на певних стратегічних цілях: 1) загальні орієнтації, узгоджені з лейбористськими партіями; 2) втручання *ad personam*, з метою забезпечення доступу до освіти для кожного; 3) оновлення навчальних планів; 4) визначення стандартів («істотних рівнів») якості; 5) оцінювання та моніторинг для написання звіту про результати завдань і своєчасних їх рішень; 6) зобов'язання проведення освітнього дослідження і для вдосконалення якості вчителів (університетська підготовка до викладання).

2. Багато з цих завдань стосувалися впровадження в шкільну систему поширеної співпраці і практики порівнюваних систем (між школами та освітніми системами) з метою сприяння безперервному визначенню відповідальності, кооперації та нововведень.

3. Не зважаючи на зобов'язання, взяте згідно із Законом № 477 (1973 р.), зміни у системі початкової підготовки вчителя не відбувалися. Формальні процедури оцінювання мали на меті видачу свідоцтва (*abilitazione*) після дворічного навчання. Теж саме відбувалося у національних іспитах для отримання визнання статусу постійних державних службовців (*concorsi e l'entrata u ruolo*). Через це істотна частина викладацького складу не була сертифікована і багато викладачів мали нестійкий статус.

4. І хоча не було жодного забезпечення щодо розробки програм вищої освіти для вчителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів, для викладання у середній школі вимагався університетський диплом. Більшість майбутніх педагогів є випускниками Факультетів мистецтв, Факультетів наук та Факультетів освіти (Magistero). Щоб вирішити цю проблему, університети підтримали створення Міжвідомчих центрів освітнього дослідження (Centri Interdiparlamentari per la Ricerca Educativa – CIRD).

5. Тому зміни у секторі початкової освіти та підготовки вчителів відбулися іншим шляхом. Вони були визначені в рамках нових правил щодо вищої освіти згідно із Законом № 941 (1990 р.), метою якого було врегулювання загальних директив для вищої освіти та формальне забезпечення повністю оновленої ступеневої програми для підготовки вчителів початкових шкіл та педагогів дітей раннього віку; дворічного курсу підвищення кваліфікації для доповнення педагогічної підготовки випускників різних галузей, які мають на меті стати вчителями середніх шкіл. Крім того, у законі окреслені загальні директиви для нових програм, їх делегування, детальне планування для уряду через міністерства та технічні комітети. Зокрема, нова програма для підготовки педагогів дошкільних закладів та вчителів початкової школи з'являється у Статті 3 Закону, де визначено диплом *Laurea* (ступінь другого циклу, рівень магістра). Магістерські програми повинні мати тривалість навчання не менше 4 років. Відтепер для отримання ступеня магістра застосовується модель 5+4 (середня освіта + навчання в університеті). Отримання університетського диплому супроводжується видачею Міністерством освіти свідоцтва *abilitazione* з метою доступу до конкурсних іспитів на отримання посади державного службовця [753, с. 231; 258, с. 279–283].

У 90-х рр., пройшовши тривалий процес адаптації, що вимагав від університетів спеціальної структуризації та створення нових навчальних планів, в Італії розпочалася справжня університетська підготовка вчителів. У

1990 р. передбачено законом (№ 341) стосовно реформи навчальної університетської системи, а у 1998 р. введено в дію чотирирічний курс (L) із відповідних наук з початкової підготовки (*Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, CLSFP*) для вчителів дошкільних закладів (школа дитинства) та початкової школи; з 1999 року курс спеціалізації з викладання у середній школі (*Scuola di Specializzazione all'insegnamento secondario, SSIS*), дворічний курс «*post-laurea*». CLSFP – *інтегральна модель початкової підготовки вчителів*, а SSIS – *послідовна модель*. Це відповідає тенденціям, що панують у Європі відносно вчителів початкової школи та стосовно другого циклу середньої школи. Стосовно першого циклу середньої школи (що в Італії відповідає SSIS) європейські країни поділяються половина на половину між інтегрованою та послідовною моделлю [156, с. 2].

Реформа італійської освітньої системи за шкільними рівнями розпочалася із уведенням в дію Закону Моратті № 53/2003 (28 березня 2003 р.). Результатом дискусій двох урядів, які були при владі у цей час і належали до двох різних опозиційних політичних коаліцій стало рішення про необхідність реформування освітньої системи Італії. Основними дискусійними питаннями реформи 2003 р. були наступні: 1) вчителі повинні мати ступінь *Laurea magistrale* (3+2 роки); необхідність перегляду системи початкової підготовки вчителів та реорганізація системи найму вчителів; 2) дискусія щодо початкової підготовки вчителя та реорганізації цілої системи найму вчителів; 3) перегляд національних керівних принципів для першого циклу; 4) реорганізація освітнього рівня другого циклу стосовно зменшення ланок навчання та щорічної кількості навчального навантаження [659, с. 7].

У свою чергу Закон №133/2008 забезпечив перегляд всієї системи освіти Італії. Відповідно до Закону №169/2008, починаючи з 2009/2010 н.р. здійснено реорганізацію навчального навантаження на початковому рівні освіти, що дало можливість організувати навчальний час тривалістю 24 год. з одним вчителем у класі. З уведенням в дію цього закону університети

отримали можливість змінювати свій статус від державних ЗВО до приватних внаслідок реформування рівня вищої освіти у плані зниження державних витрат; відбулося зменшення вартості підручників під час їх закупівлі уведенням обов'язку для видавців підтримувати змісти підручників незмінними мінімальний період часу (5-6 років), за виключенням необхідних оновлень [658]. Хронологія нормативно-правового забезпечення розвитку педагогічної освіти в Італії представлена у *таблиці К. 1 (Додаток К)*.

Значний вплив на модель освіти в Іспанії мав процес модернізації країни, який розпочався в 1960-х рр.:

1. У 1970 році введено чотири рівні освіти: дошкільна освіта, початкова школа, середня школа і вища школа. Упровадження цієї реформи призвело до створення інших видів навчання. Таких як освіта дорослих, спеціальна освіта, дистанційне навчання, вечірні заняття [15; 320, с. 252].

2. Орієнтація і регулювання освітньої системи Іспанії започатковані з моменту формулювання Статті 27 Конституції Іспанії (1978) та структуровані через прийняття низки законодавчих актів максимального рангу та контексту. Кожен з них регулює фундаментальні аспекти щодо підходу й функціонування системи освіти, а також її інтеграцію з іншими системами в законодавчу рамку Іспанії (фундаментальні права, соціальна участь, фінансування, структура повноважень тощо). Іспанська Конституція визначає освіту як фундаментальне право, що має бути захищене державними органами влади. Вона гарантує особисту свободу стосовно освіти та розподіляє повноваження між Центральним і Регіональними Урядами.

3. У 1983 р. реформа вищої освіти призвела до змін у кваліфікаціях та університетських програмах, прийнятих відповідно до загальних принципів, встановлених Міністерством науки і освіти кожної з навчальних дисциплін. Реформа передбачала створення нових державних і приватних університетів [615, с. 115].

4. У 1990 р. зміни стосувалися початкової і середньої освіти. Освіта була поділена на два основних напрями: загальну і спеціальну. Загальна освіта включає: дитячий садок, початкову школу, обов'язкову школу (початкові класи), середню школу, середню і вищу освіту в коледжі [320, с. 252].

Сучасна система освіти Королівства Іспанія регулюється двома базовими законами: Законом про організацію системи освіти (*Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo, LOGSE*) [628], який регулює всю систему освіти. Окрім університетської та Основним Законом про Університети (*Ley Organica De Universidades, LOU*) [633], котрий регулює університетську систему освіти. Зокрема, наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. в систему освіти Іспанії впроваджено низку нових законів, підзаконних актів та положень, котрі вплинули на становлення і розвиток системи педагогічної освіти Королівства Іспанія, а саме:

1. Закон про право на освіту (*Ley Organica Del Derecho a la Educación, №8 (LODE), 1985*) [631]. Гарантує право на освіту, регулює механізми для свободи освіти та фінансування й пропонує шкільні місця.

2. Закон про загальну організацію освітньої системи [628; 623]. Включає нову систему освіти в не університетську освіту, яка ґрунтується на принципі перманентної освіти. Запроваджує два освітніх режими (загальний і спеціальний), тривалість періоду обов'язкової освіти, освіти дорослих, професійної підготовки, підхід до учнів з нерівними можливостями та особливими потребами й описує фактори якості в освіті.

3. Органічний акт про участь, оцінювання та управління центрів освіти (*LOPEG, № 9/1995*) [632]. Документ орієнтує та визначає формулу для освітніх громад, які беруть участь в управлінні центрами й шкільну автономію в управлінні проектами та розповсюдженні освітнього проекту. Він регулює інспекцію та змісти оцінювання, спостереження та контроль частини освітніх органів влади.

4. Закон про Університети (*Ley Organica De Universidades*, LOU, № 6/2001) [633], котрий регулює структуру і організацію системи університетської освіти. Він орієнтує зусилля у напрямі покращення якості університетської діяльності, визначає ступінь автономії, структурування системи університету у напрямі координації зусиль між державою та регіональними урядами, забезпечує механізми для взаємозв'язку університетів із соціальним оточенням.

5. Королівський Указ (*Real Decreto*), який реформує систему вищої освіти шляхом запровадження триступеневої структури організації навчання та нові типи кваліфікацій і дипломів з метою адаптації системи освіти до європейських вимог, викликаних Болонським процесом.

6. Закон про реформу професійної освіти та набуття професійних кваліфікацій (*LFP 5/2002*) (*Ley Organica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, 2002) [630], спрямований на інтегровану систему професійної підготовки, кваліфікацій та акредитації. Документ також регулює пропозицію, підтвержену державними фондами, через усе професійне життя. Акт описує механізми для координації з політикою зайнятості та забезпечення вільного пересування працівників, вносить зміни до професійно-технічної підготовки в школах, на професійно-технічних курсах для безробітних та форми перепідготовки, навчання та підготовки – поєднання трьох форм у єдиній системі. Основною метою є сприяння інтеграції людей з професійною освітою на ринку праці, підвищення професійної мобільності та сумісності кваліфікацій в школах з тими, які необхідні на ринку праці.

7. Органічний акт про якість освіти (*LOCE*, 1/2002) [634]. Його метою є привернення уваги до успіхів учнів у школі. Посилення ролі та самостійності освітніх закладів з метою підтримки розвитку вчителів й поваги до культурної та етнічної різноманітності студентів, даючи можливість адаптації школи до суспільних змін. У відповідь на зміни, що відбуваються в іспанському суспільстві, цей закон стосується наступних п'яти

фундаментальних пунктів: культурні зусилля, як гарантія особистого прогресу; відкрита орієнтація освітньої системи на результати; підсилення процесу оцінювання для учнів, вчителів, центрів і системи як цілого, щоб вони змогли використовувати відповідний підхід до процесів удосконалення; зміцнення системи можливостей забезпечення якості для усіх гравців, високочутливих до «різноманітності» в найширшому сенсі; вчителі як елементарна основа для успіху політики поліпшення якості в освіті; розвиток автономії центрів освіти, посилення їх відповідальності за отримання добрих результатів їх учнями.

У вересні 2004 р. Міністерство освіти і науки Іспанії репрезентувало документ «Якість освіти для всіх і поширеної на усіх» для освітньої спільноти та громадськості з метою сприяння поглядам та дискусіям щодо сучасної ситуації в освітній системі та її основних проблем. У документі містилися пропозиції, які ґрунтуються на наступних базових принципах: «якість освіти для кожного, твердий курс на європейські освітні цілі, потреба творення колективних зусиль у напрямку освіти для всіх і поширеної на усіх». З цією метою Міносвіти Іспанії інформує освітніх агентів так суспільство про пріоритети європейських цілей в національній освітній політиці. Прикладом цієї інформаційної стратегії є Міжнародна конференція «Завдання на 2010 рік для європейських систем освіти. Національні політикуми», яка відбулась в Мадриді у жовтні 2004 р. за участі країн ЄС та Європейської Комісії. Висновки, зроблені після обширних національних дискусій навколо цієї проблеми, вказують на необхідність суспільно-політичної угоди у досягненні стабільності освітньої системи і здійснення важливих реформ.

У цих дискусіях взяли участь автономні регіони, представники вчителів, освітніх установ, учнів та батьків. Цей звіт став підсумком перегляду 300 документів, отриманих від установ, представлених у Державному шкільному управлінні (Consejo Escolar del Estado), а також ознайомлення з 21 тис. осіб., що брали участь в Інтернет-форумах. Також

результати внесків окремих автономних регіонів були зібрані в Органічному освітньому законопроекті (LOE) від 30 березня 2005 р. [589, с. 4].

8. Закон про загальну реформу освіти (Ley Organica De Educaci3n – LOE, 2006) [629] як модифікація раніше прийнятих законів про освіту на початковому та середньому рівні без змін у структурі іспанської освіти. Законопроект ґрунтується на трьох європейських завданнях: покращенні якості та ефективності освітньої системи, розширення доступу до освіти й навчання, відкритість системи освіти до зовнішнього світу та включає заходи, спрямовані на покращення результатів в Європейських еталонних тестах: зниження кількості осіб, які рано залишили навчання у школі; підвищення норм градації вищої середньої школи; поліпшення базових робочих навиків учнів, особливо у читанні, математичній та науковій грамотності; підвищення участі дорослого населення у програмах навчання упродовж життя; збільшення інвестицій в освіту. Міносвіти та науки засобами нового закону про освіту має на меті гарантувати якість і справедливість в якості двох невіддільних завдань, вирішення яких призведе до полегшення забезпечення рівних можливостей та соціальної когезії; відповідати на нові виклики розбудови нового ЄС та зробити власну освітню діяльність в одному векторі з рештою країн.

Збільшення інвестицій у вищу освіту стало пріоритетом уряду і приріст Національного бюджету на освіту в 2005 р. є очевидним свідченням цього. Обидва документи «План Освіта та Підготовка 2010» та «Детальна програма моніторингу конкретних завдань систем освіти та підготовки в Європі» стали основою для проведення освітніх реформ та реалізації Болонської і Сорбонської декларацій з питань університетської освіти. Порівняльні дослідження, особливо ті, що здійснювалися за участі ОЕСР (PISA), значно вплинули на національні політики щодо специфічних завдань та еталонних тестів, котрі тісно пов'язані з положенням Лісабонської угоди.

Створено Міжміністерські структури координації та участі, через які реалізуються реформи, а саме: зустріч Автономних регіонів (Regiones

autónomas) на Секторній Конференції з питань освіти (Conferencia Sectorial de Educacion) з метою координації національного політикуму; координація політики реалізації стратегій навчання упродовж життя Генеральною радою професійного навчання (Міносвіти і науки, автономні регіони, Міністерство праці та соціальних питань, соціальні агенти); Університетська координаційна рада (Consejo de Coordinacion Universitaria). Труднощі в реалізації програми «Освіта та підготовка 2010» були пов'язані із децентралізацією іспанської освітньої системи, структура якої утруднювала реалізацію специфічних кількісних завдань для цілого національного контексту. Проте загальні пріоритети як для держави, так і автономних регіонів, були спрямовані на боротьбу з раннім відсівом зі школи; удосконалення ключових компетентностей, зокрема у сфері навчання мов, інформаційно-комунікаційних технологій, а також загального покращення освітньої діяльності у школах [589, с. 4].

Закони, розроблені в останні роки, почали включати освіту дорослих в системі освіти, але вони не розглядали питання розвитку спеціалізованих педагогів у галузі. Тут іспанські дослідники вбачають необхідність пропозиції політикуму, що визнає педагогічну професію педагогів дорослих, завдяки тому, що це сьогодні інформальний профіль, і тому не вимагає обов'язкової педагогічної підготовки, що є аспектом, який знижує якість цієї освіти [485, с. 170].

Таким чином, аналіз нормативно-правового забезпечення розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії засвідчив, що у числі загальних пріоритетів урядів та Міністерств освіти досліджуваних країн є інвестування у вищу освіту; гарантування якості та рівності освіти; запровадження триступеневої структури організації освітнього процесу; формування гнучкої системи педагогічної освіти та підготовки вчителів; вдосконалення її якості.

4.2 Структурна організація педагогічної освіти у Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття

Сучасне грецьке суспільство характеризується прискореними змінами в економіці, політиці та популяції, які спричиняють виклики освітній системі. Зокрема, зміни стосувалися питань витрат та адміністрації, посилення різноманітності населення й знання, інформаційних вимог грецького суспільства. Грецька економіка отримала досвід поступового оновлення у виробництві та покращенні його макроекономічних показників. Інновації та новітні технології довелося вводити пліч-о-пліч з модернізацією усіх рівнів освіти. Державні витрати на освіту, згідно програми конвергенції урядів ЄС, прогресивно збільшувалися, з метою досягнення середнього показника країни ЄС. Феномен імміграції уповільнив зниження місцевого населення й сприяв культурній різноманітності студентської популяції з кількісними та якісними показниками щодо попиту на професію вчителя. Однак, безробіття серед випускників закладів вищої освіти відносно високе і це мало наслідки для привабливості педагогічної професії.

Греція, як і інші держави ЄС, вважає освіту та навчання ключовими моментами і формує власну політику в сферах початкової освіти, підготовки й неперервної освіти, орієнтуючись на курси освітньої політики інших країн – членів ЄС. У рамках цієї політики Міністерство освіти та релігійних справ Греції утвердило наступні цілі для впровадження національної політики навчання впродовж життя: модернізація системи освіти та початкової професійної підготовки; взаємозв'язок формальної та неформальної освіти і навчання з потребами ринку праці; підвищення ролі людської особистості; розвиток широких соціальних та культурних навичок через навчання впродовж життя; акредитація забезпечуваної підготовки та набутих професійних кваліфікацій; подолання шкільної неуспішності та частки учнів, які покинули школу; подальша освіта інструкторів в галузі новітніх освітніх технологій; життєздатні післядипломні курси в галузях навчання, пов'язаних

з потребами ринку праці; удосконалення та модернізація шкільної та освітньої інфраструктури; поширене використання ІКТ на всіх рівнях освітньої системи; систематичне втручання з метою підвищення соціальної поінформованості з проблем культури та навколишнього середовища, подолання соціального виключення [655, с. 4].

Водночас політика децентралізації, яка застосовувалась до шкільної адміністративної системи, призвела до створення Регіональних директоратів освіти. Це полегшило адміністрацію та контроль початкової і середньої освіти в регіоні, а також управління бюджетом для діяльності шкіл і післядипломної підготовки.

За останнє десятиліття кількість шкіл та учнів виявляла тенденцію до повсюдного зменшення, особливо на рівні початкової освіти, хоча і призупинилося притокою популяції іммігрантів до країни. З іншого боку, кількість вчителів за цей період зросла, призвівши до значного покращення співвідношення учень-вчитель у школах. Водночас, подовження тимчасового розкладу роботи початкових шкіл спричинило збільшення попиту на педагогічну професію й призвело до масового поповнення вчителями початкових шкіл. Роль вчителів, батьків, власників приватних шкіл збільшилася за рахунок їх участі в численних освітніх комітетах дорадчого та консультативного характеру, а також в перемовинах на кожному освітньому рівні щодо питань урядового освітнього бюджету, зарплатні вчителів; соціального страхування вчителів та їх пенсій; початкової педагогічної підготовки; післядипломної педагогічної підготовки; відбору та оцінювання вчителя.

У Греції немає жодних політичних механізмів для залучення людей до педагогічної професії. Викладання завжди розглядалося як праця з високим ступенем безпеки з тих пір, як вчителі, як мінімум у державному секторі, є державними службовцями і вдовольняються шкалою зарплатні, автоматичним просуванням по кар'єрних щаблях після утвердження на посаді та спроможністю до здійснення діяльності [477, с. 14].

Як зазначає О. Матвієнко, освіта є основним завданням держави, спрямованим на морально-етичну, духовну й професійну освіченість всіх греків, на формування й подальший розвиток їх релігійної та національної свідомості як вільних, фізично загартованих і відповідальних членів грецького суспільства; держава гарантує всім громадянам Греції – незалежно від їх походження, соціального статусу чи статі – безкоштовний доступ до всіх рівнів освіти у структурі державних інститутів освітньої системи; кількість років обов'язкової освіти має бути не менше дев'яти [192, с. 300–301].

Структура освітньої системи Грецької республіки представлена наступними рівнями [330, с. 126–132; 337, с. 97–99; 386; 150; 618].

1. *Дошкільна освіта.* Дошкільна підготовка триває зазвичай 2 роки і охоплює дітей з 3-4-річного віку. Дошкільні установи функціонують самостійно або входять у структуру початкової школи. Державні дошкільні заклади безкоштовні, приватні оплачуються батьками. Початкову освіту в основній школі розпочинають діти, які до 1 жовтня поточного року досягли віку 5, 5 років.

2. *Основна школа.* Задекларований Конституцією дев'ятирічний обов'язковий цикл навчання охоплює два освітніх рівні: перший рівень – шестирічна початкова школа (Primary school – Dimotiko Scholio – *Δημοτικό Σχολείο*); другий рівень – трирічні гімназії різних типів як перший ступінь середньої освіти (Lower secondary school – Lower secondary education – Gymnasium – *Gymnasio* – *Γυμνάσιο*) Ці етапи обов'язкового навчання поширюються на всіх дітей віком від 5,5 до 15 років. В основній школі проводяться уроки з екології, а також з артистичного виховання. У перших класах оцінки виставляються за 4-ступеневою системою (А–Д), в наступних – за 10-ступеневою. Свідоцтво про закінчення основної школи є гарантією прийняття до гімназії без іспитів.

3. *Гімназія.* Навчання триває тут 3 роки. Кожен рік навчання завершується годинним письмовим іспитом і є умовою переходу до

наступного класу. Гімназійний рівень обов'язкової освіти також зорієнтовано на подальший всебічний розвиток учнів з урахуванням не лише їх особистого інтелектуального потенціалу, але й свідомого критичного розуміння вимог і реалій сучасного мінливого суспільного життя. Цим початковим етапом освіти завершується девятирічний цикл обов'язкового навчання [192, с. 300–301).

4. *Лицеї*. 3-річні лицеї денного типу поділяються на загальні, класичні, з технічним профілем, музичні, спортивні. Програма навчання охоплює 14 предметів. Діти навчаються 34 години на тиждень. На останньому році навчання учні працюють в окремих групах : ті, які закінчують освіту на рівні середньої школи і ті, які хочуть продовжити навчання. Найбільший контингент мають ті лицеї, у яких диференціація передбачена лише у випускному класі. Чимало учнів відвідують у позанавчальний час приватні підготовчі заклади (*φροντιστήρια*) для підвищення своїх шансів на конкурсних екзаменах. Складають їх приблизно половина ліцейств. Понад чверть дітей навчається в дворічних професійних школах. Вступ до навчальних закладів для здобуття вищої освіти відбувається на конкурсній основі за результатами іспитів, а проводяться вони централізовано під контролем Міністерства освіти принаймні з 4 предметів.

Вищий трирічний ступінь середньої освіти (Upper secondary education) – як післяобов'язкова середня освіта (Post-compulsory secondary education) – включає переважно такі типи ліцей (Lykeio – *Λύκειο*), як загальноосвітній ліцей (The General Lyceum – General secondary education – Geniko Lykeio; GEL – *Γενικό Λύκειο*); технічний професійний ліцей (The Technical and Vocational lyceum – Techniko-Epangelmatiko Lykeio – TEL – *Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο*); багатогалузевий ліцей, що поєднує загальну і технічну освіту, вперше створений у 1984 р. (The Comprehensive Lyceum – Enaio Polykladiko Lykeio – EPL – *Ενιαίο Λύκειο*); класичний ліцей (The Classical Lykeio – *Κλασική Λύκειο*); церковний (релігійний) ліцей – лише для хлопчиків (The Ecclesiastical Lykeio – *Εκκλησιαστικά Λύκειο*); музичний ліцей (The Music

Lykeio – *Μουσική Λύκειο*); спортивний лицей (Lykeio Sports Departments – *Λύκειο Αθλητισμός Τμήματα*).

5. *Вечірні школи* – в Греції їх 163 і навчається в них 25 тис. учнів.

6. *Вищі школи*. Умовою прийняття у вищі школи є свідоцтво на атестат зрілості. Найкращі абітурієнти вибирають університетські курси навчання з довгим циклом, абітурієнти з нижчим рівнем направляються на навчання з коротким циклом за професійним характером. У Греції вік кандидатів, що вступають у вищий навчальний заклад, становить 17 і 18 років. Найбільше значення надається в грецькій вищій освіті гуманітарним предметам. Для випускників середніх шкіл існує можливість продовження навчання в школах з 4-семестровою середньою освітою, але всі більший відсоток учнів здобуває освіту у вищих школах. Особливо популярними є університети. Академічний рік у всіх вищих закладах освіти розпочинається 1 вересня, а закінчується на початку липня. Навчання триває 4-6 років, по їх закінченню отримується перший диплом, надалі через декілька років навчання є можливість здобути вчений ступінь доктора. Після отримання академічного ступеня можна розпочати навчання на вищому рівні, що триває щонайменше рік, після його закінчення отримується ступінь магістра. Кандидати на ці студії приймаються на основі конкурсу або на підставі іспиту. Умовою є також знання мінімум однієї іноземної мови. План розширення системи вищої освіти пов'язаний з ініційованою в 1994 р. програмою «Національна Мережа Культурної співпраці» [150].

Вища школа Греції – суто державна (приватні ЗВО заборонені Конституцією). Підготовка вчителів для усіх типів шкіл здійснюється на університетському рівні і триває 4 роки. Вчителі, котрі працюють в дошкільних закладах та основних школах, є випускниками університетів, що отримали після 4-річного навчання професійну кваліфікацію педагога. Вчителі середніх шкіл I та II ступенів отримують університетський диплом професійного вчителя в сфері, що відповідає предмету викладання в школі. Крім того, як зауважує польський науковець Д. Дзевулак, ці вчителі мають

пройти 3-місячний курс навчання, що забезпечує належну підготовку до професії й гарантує вивчення основ психології, соціології, дидактики та педагогіки. Підвищення кваліфікації вчителів необов'язкове і здійснюється в Центрах педагогічної підготовки. Програма професійного розвитку вчителів складається і видається центральним Секретаріатом у справах освіти дорослих при Міністерстві освіти [150; 527, с. 118].

Наслідком прийняття у 1982 р. Закону про освіту було створення педагогічних відділень та факультетів дошкільної освіти практично у всіх грецьких університетах з метою підготовки вчителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів. Щодо вчителів середньої школи, зазначимо, що їхнє навчання здійснюється зазвичай в університетах. Кандидат на посаду вчителя середньої школи повинен пройти певну педагогічну підготовку. Післядипломна освіта є обов'язковою для всіх вчителів на базі університетів [572].

За вимогою уряду з 1982 р. підготовка вихователів дошкільних закладів повинна здійснюватися на рівні університету, на навчання до якого приймаються абітурієнти із загальноосвітніх ліцеїв або середніх шкіл. Студенти повинні вивчити 32 загальні предмети і 12 елективних предметів. Обов'язковими є також практичні заняття, починаючи з третього семестру [150]. Детальніша структурна схема організації системи освіти в Грецькій республіці представлена у *Таблиці А.1 (Додаток А)*.

Дисертаційне дослідження Ю. Короткової [135; 136] дозволило виявити особливості підготовки грецького вчителя початкових класів. Зокрема, до 1991 р. підготовки таких вчителів забезпечували педагогічні академії; з 1982 і дотепер – педагогічні факультети університетів. Ретроспективний аналіз розвитку педагогічної освіти в Греції засвідчив, що з 1984 по 1991 рр. підготовка вчителя початкових класів здійснювалась у двох різних типах навчальних закладів, а саме: в педагогічних академіях та педагогічних відділеннях. Підготовка вчителів на педагогічних факультетах університетів Греції багаторівнева і складається з трьох рівнів. Термін

навчання для отримання диплома першого рівня (*Πτυχίο*) складав 4 роки і відповідав освітньо-кваліфікаційному рівню бакалавра. Випускникам з дипломом бакалавра *Πτυχίο*, котрі виявили здібності до навчальної та науково-дослідної діяльності, надавалась можливість продовжити навчання терміном від 1 до 2, 5 років залежно від обраної спеціалізації, захистити дипломну роботу і отримати спеціалізований диплом післяуніверситетської освіти другого рівня (*Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης*), який відповідав європейському освітньо-кваліфікаційному рівню магістра. Випускники магістратури, на відміну від бакалаврів, мали можливість працевлаштування у вищі навчальні заклади. Третій рівень – докторантура. Навчання, як правило, тривало від 1 до 2 років і завершувалось захистом докторської дисертації з присудженням диплома доктора наук (*Διδακτορικό Δίπλωμα*). Доктор наук за певних умов міг отримати посаду професора тієї чи іншої галузі.

Ю. Короткова зазначає, що педагогічні відділення з 1984–1985 н.р. працювали за тим самим режимом, що й інші відділення університетів. Навчальний рік поділявся на 2 семестри, кожен з яких включав щонайменше 13 повних тижнів, що відводились на викладання, стільки ж тижнів відводилося на екзаменаційну сесію. Виділялись три екзаменаційні періоди: січень-лютий, червень і вересень. У вересні, як правило, перескладали іспити невстигаючі студенти. Форма проведення і оцінювання іспиту з кожної дисципліни визначалась викладачем, який повинен був організувати на власний вибір письмовий чи усний екзамен або випробування у лабораторних умовах. Оцінювання знань студентів відбувалось за десятибальною шкалою і позитивними вважались бали від п'яти до десяти включно: 8,5–10 – «відмінно», 8,4–6,5 – «дуже добре», 6,4–5 – «добре». Якщо студент не складав 4 рази будь-який предмет, то Загальні Збори відділення мали право на після відповідної заяви студента сформувати екзаменаційну комісію з трьох членів викладацького складу, до повинен бути обов'язково присутнім і екзаменатор [135, с. 78].

Вимоги, які на початку ХХІ ст. висувалися державою до кандидатів у вчителі, були представлені у двох категоріях: юридичний стан кандидатів та їх особистісні якості. Стосовно юридичного статусу кандидатів на посаду вчителя, як зазначає Ю. Короткова, вони мали бути громадянами Греції; особи чоловічої статі до призначення на роботу мали пройти службу в армії. Ті ж кандидати у вчителі, які не подали військового квитка або документа про звільнення від військової служби, не брали участі у конкурсі для призначення на посаду вчителя; кандидатами у вчителі мали бути особи, які не притягувалися до кримінальної відповідальності.

Особистісні якості кандидата: 1) стать: на посаду вчителя приймалися на рівних правах особи як чоловічої, так і жіночої статі (ст. 4, параграф 2 Конституції, яка забороняла будь-яке розрізнення між чоловіками і жінками); 2) вік: кандидати у вчителі початкової школи мали право подавати заяву на призначення у віковому діапазоні від 20 до 40 років. Як виняток, вчителі віком від 40 до 45 років могли подавати заяву, якщо вони мали принаймні п'ятирічний стаж роботи у галузі освіти. Вчителі, які мали стаж роботи у визнаних державою грецьких школах за рубежом, мали право на призначенні і після 45-річного віку; 3) здоров'я: кандидат у вчителі мав бути фізично та психічно здатним до здійснення викладацької діяльності; 4) наявність відповідного диплома про вищу освіту [135, с. 82].

Порівнюючи навчальні плани професійної підготовки вчителя початкової школи у Греції, Ю. Короткова дійшла висновку, що в навчальних планах педагогічних відділень Греції значний обсяг навчального часу виділено психолого-педагогічній підготовці студентів, подано широкий спектр дисциплін за вибором, значна кількість навчальних дисциплін присвячена підготовці майбутніх вчителів початкових класів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями, до роботи в полікультурному класі, однак недостатня увага приділяється формуванню у студентів педагогічної майстерності та умінь застосування педагогічних технологій у навчальному процесі [135, с. 189].

Серед форм організації навчального процесу в педагогічних академіях та педагогічних відділеннях початкової освіти університетів виділяють: лекцію, семінарські заняття, лабораторні заняття, курсову роботу (педагогічні академії), дипломну роботу (педагогічні відділення), педагогічну практику, самостійну роботу студентів, екскурсії. У педагогічних академіях педагогічна практика є обов'язковою частиною навчального плану. Організація і здійснення педагогічної практики у всіх академіях відбувається за єдиною програмою, розробленою Міністерством національної освіти і релігії та передбачає такі види практичної практики як: практика-спостереження, пробні уроки, переддипломна педагогічна практика. Педагогічна практика триває упродовж трьох-чотирьох семестрів та здійснюється у три-чотири етапи. Як у педагогічних академіях, так і на педагогічних відділеннях початкової освіти не практикується проведення позакласної практики з виховної роботи, літньої практики в дитячих таборих, перших днів дитини в школі тощо. Разом з тим деякі відділення значно збагатили форми педагогічної практики, ввівши такі, як написання наукової роботи, проходження педагогічної практики в малокомплектній та спеціальній школах, робота в педагогічній лабораторії [135, с. 190–191].

Підготовка вчителів середніх шкіл здійснюється в університетах й відбувається в різних формах залежно від циклу (I або II) середньої школи. Вчитель у секторі середньої професійної освіти для того, щоб викладати загальні предмети, отримує таке ж навчання та за тими ж напрямками підготовки, що й вчителі загальноосвітніх шкіл. Водночас від вчителів предметів професійного спрямування вимагається наявність багаторічного професійного досвіду [150].

Г. Мавройоргос у системі післядипломної педагогічної освіти виділяє фактично дві різних моделі підвищення кваліфікації вчителів. Перша модель спрямована на задоволення потреб освітньої системи держави, а друга має своєю метою задоволення особистісних потреб педагогічних працівників у покращенні їхніх знань. Зокрема, у першій моделі система післядипломної

педагогічної освіти складається із форм підвищення кваліфікації, зміст яких безпосередньо залежить від вимог освітньої галузі держави. Педагоги поповнюють свої знання у різноманітних освітніх інституціях міського регіонального або національного рівнів. Друга модель системи післядипломної педагогічної освіти характеризується відхиленням інтересів освітньої системи та визначенням учителя як відповідальної особи за організацію процесу поповнення власних знань. У третій моделі післядипломної педагогічної освіти гармонійно поєднуються характеристики двох попередніх моделей: об'єднуються інтереси держави та вчителя у потребі підвищення кваліфікації [352; 355].

Дослідниця О. Проценко у своєму дослідженні з'ясувала, що система післядипломної педагогічної освіти в Греції представлена двома основними моделями традиційною та інноваційною, котрі відображають різні підходи до організації підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів. Традиційна модель спрямована на врахування державних вимог щодо професійної компетентності педагогів відповідно до нормативно-законодавчої бази країни. Інноваційна модель враховує, окрім вимог до професійної компетентності педагогів, ще й особистісні потреби та інтерес педагогічних працівників у додаткових знаннях [352, с. 213].

Особливої популярності набули семінари підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на базі школи, які організуються з урахуванням побажань та за вибором безпосередньо суб'єктів навчання. Основними перевагами цієї програми є те, що підвищення кваліфікації вчителів проходить в межах школи в позаурочний час і не затримує навчально-виховний процес; учителі безпосередньо беруть участь у виборі актуальних тем з психолого-педагогічного циклу занять серед тих, що їм пропонують викладачі-організатори, обирають час та місце проведення занять; приділяється увага зв'язку між теорією та практикою у викладацькій діяльності в школі; учителі всіх рівнів освіти залучені до процесу організації, проведення та оцінювання занять, що сприяє зміцненню колективних зв'язків

; оцінювання програми здійснюється вчителями школи після місячної її тривалості [352, с. 203–204].

О. Проценко обґрунтовує наступні організаційні форми післядипломної педагогічної освіти: пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка, які здійснюються у різних навчальних закладах. Однією з відмінних рис підвищення кваліфікації вчителів у Греції є те, що неперервність та єдність базової та післядипломної освіти забезпечується організацією пропедевтичних курсів підвищення кваліфікації для новопризначених вчителів та викладачів, що спрямовані на забезпечення адаптації випускника – молодого вчителя до професійної діяльності [352, с. 191].

Натомість Т. Кристопчук підсумовує, що підготовка вчителів для всіх типів шкіл у Грецькій республіці здійснюється на університетському рівні; навчальними планами педагогічних відділень Греції значний обсяг навчального часу відведено психолого-педагогічній та практичній підготовці; серед форм організації навчального процесу у ЗВО Греції виділяють: лекцію, семінарські заняття, лабораторні заняття, курсову роботу, дипломну роботу, педагогічну практику, самостійну роботу студентів, екскурсії; післядипломна підготовка є обов'язковою для всіх вчителів і здійснюється на університетському рівні; в основі системи післядипломної педагогічної освіти в Греції містяться дві моделі: традиційна та інноваційна; серед організаційних форм у системі післядипломної педагогічної освіти виділяють пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка [150, с. 306]. Організація системи освіти в Греції представлена у *таблиці А.1 (Додаток А)*.

Основні принципи в галузі шкільної освіти, як зазначає Т. Кристопчук, сформульовані в Конституції Італії, зокрема: вільність у навчанні; обов'язок держави забезпечити мережі освітніх закладів різного виду та різних рівнів, доступних для всіх; право кожного на формування приватних шкіл; обов'язок батьків дати своїм дітям восьмирічну освіту (що відповідає

основній і середній школі першого ступеня – двом безкоштовним рівням в державних школах); надання можливості здібним учням продовження навчання у вищих навчальних закладах [150, с. 291].

На основі досліджень [150; 620] з'ясовано, що в Італійській республіці увесь освітній простір поділений на 20 освітніх регіонів згідно адміністративного поділу країни, які очолюють представники міністра освіти і котрим підпорядковуються директори освіти, що є представниками виконавчої влади. Усі школи (державні, приватні та інші) функціонують відповідно до загальних законів, декретів і правил, визначених державою. Згідно цього адміністративного механізму централізації шкільних органів влади розподіл повноважень щодо фінансування виглядає наступним чином: а) дошкільні заклади, фінансовані місцевою владою; б) державні школи, що фінансуються з державного бюджету; в) приватні школи.

Результати дослідження Т. Левовицького та Р. Мосаковського дали змогу охарактеризувати структурну організацію шкільної освітньої системи в Італії, що охоплює п'ять циклів: дошкільний; основний (п'ятирічний цикл обов'язкової школи); середній (обов'язкова трирічна школа першого ступеня); середній цикл другого ступеня, котрий не обов'язковим. У 14-річному віці учень повинен зреалізувати вибір подальшого шляху власного розвитку, наприклад класичний або природничий ліцей (*liceo classico* чи *scientifico*), навчання в яких триває п'ять років і завершується отримання атестата зрілості, що уможливлює вступ до університету; чотирирічний педагогічний коледж для вчителів основних шкіл (*istituto magistrale*), закінчення якого дає змогу продовжувати навчання за визначеними освітнім напрямом через однорічну курсову підготовку; трирічна педагогічна школа, підготовка вихователя дошкільного закладу (*scuola magistrali*); п'ятирічна технічна школа (*istituto tecnici*), метою якої підготовка фахівця певної професії. Вищий цикл освіти представлений університетами, вищими школами, виховними курсами та професійної післядипломної освіти для випускників середніх шкіл [150] (див. табл. В.1 (Додаток В)).

Автори з'ясували, що на сучасну італійську систему шкільництва значний вплив мали дві дидактичні концепції в італійській педагогіці: дилетантський і християнський. Розвиток дилетантського напрямку призвів до створення середньої школи першого ступеня – *scuola media*. Представники цього напрямку в педагогічній науці висловлювалися за рівність можливостей для дітей; школу рівних можливостей; розвиток державних шкіл з високим освітнім рівнем. Християнський напрям мав і надалі справляє значний вплив на системи шкільної освіти, бо ставить в центрі уваги релігію як універсальний предмет, що формує ціннісні орієнтації учнів. Прибічники цього напрямку в італійській педагогіці підтримують розвиток приватних шкіл і вільне навчання, схвалюють чітку співпрацю школи і родини в процесі виховання дітей.

Крім того, авторами виокремлено наступні тенденції в сучасній італійській системі шкільної освіти: інноваційність рішень та трансформація нової моделі вчителя; освітня діяльність у галузі політики полікультурної освіти; інтеграція здібних учнів і дітей з вадами розвитку (інклюзивна освіта) тощо. Означені ступені досягаються в процесі конкурсів, організованих на державному рівні, під час яких до уваги беруть наукові досягнення й публікації. Для того, щоб бути професором, вимагається вчений докторський ступінь. Щоб стати викладачем академічного ЗВО, потрібно мати ґрунтовні знання в галузі викладання. З'ясовано, що в Італії навіть особа, котра не має академічних кваліфікацій, може призначатися на посаду звичайного професора, якщо доведено наявність у неї виняткових знань і компетенцій у визначеній галузі. Це означає, що професійна підготовка майбутніх вчителів не здійснюється в рамках традиційної університетської системи [150].

Італійський дослідник Альдо Джеуна поділяє історію розвитку університетів на п'ять періодів. Перший період характеризується як зародження університетів й охоплює проміжок часу від кінця одинадцятого до початку шістнадцятого століть. Другий – період занепаду – тривав з другої половини шістнадцятого до кінця вісімнадцятого століття. Третій період –

відродження і німецької трансформації – від першої половини дев'ятнадцятого століття до початку Другої світової війни. Четвертий, період розповсюдження і диверсифікації, розпочався по закінченні Другої світової війни і продовжувався до семидесятих років ХХ ст. Як стверджує науковець, зараз розвиток університетів перебуває у п'ятому періоді, який він називає перевизначенням ролі університетів [562].

Аналізуючи структуру та систему підготовки в Італії, науковці С. Беднарек та Ж. Бернал визначили такі моделі підготовки педагогічних працівників: 1) паралельну та послідовну моделі підготовки вчителів в Італії; 2) напрями підготовки майбутніх вчителів: навчальні установи для вихователів дошкільних закладів – 3-річні студії для дівчат; педагогічні ліцеї; навчальні заклади для вчителів середньої школи з дворічним навчанням у спеціалізованій навчальній установі, університетські заклади; 3) категорії академічних працівників (професори першого та другого рівнів, професори-дослідники, контрактні професори, лектори іноземних мов [150, с. 298].

Доведено, що головну роль у підготовці вчителів середніх шкіл відіграють саме університети. Підготовка вихователів дошкільних закладів і вчителів основних шкіл здійснюється у вищих педагогічних школах. Зокрема, після ухвалення у 1990 році Закону № 941, фактично регулюючого функціонування університетів в Італії, підготовка вихователів дошкільних закладів і основних шкіл здійснюється на рівні *Laurea*. Перший рівень давав можливість одержання університетського диплома (*diploma di universitario*), другий рівень – отримання академічного ступеня (*diploma di Laurea*). Третій рівень давав можливість одержання диплома спеціаліста і вченого ступеня доктора (*dottorato di ricerca*). Після реалізації реформи системи професійної підготовки вчителів згідно закону 1999 р. було ліквідовано університетський диплом і запроваджено трициклову підготовку [150].

Аналізуючи дослідження [150, с. 295; 700, с. 113–117; 701, с. 110–107] виявлено, що педагогічна підготовка майбутніх педагогів здійснюється у трьох напрямках. Зокрема, перший напрям підготовки – навчальні заклади для

виховання й навчання дошкільників – це трирічні студії для дівчат, які закінчили повну середню школу першого ступеня. Програма охоплювала основні предмети, що входять до складу загальної освіти, а також педагогіку і психологію дошкільного віку, музику і образотворче мистецтво. Під час навчання дівчата проходять практику в дошкільному закладі, який попередньо детально методично аналізується. Наступний напрям – педагогічні ліцеї, навчання в яких триває чотири роки та в яких готують вчителів 5-річної основної школи. Поза необхідним мінімумом загальної підготовки, програма навчання передбачає вивчення психології і педагогіки основної школи, а також виділяється багато годин на практику в основній школі. Існує думка, що педагогічні ліцеї і навчальні заклади для підготовки вихователів дошкільних закладів досконало готують студентів до професії вчителя, оскільки останні дуже зацікавлені роботою вчителя, доводять при цьому високий рівень знань, практичні навички, а також чудову позицію в підході до дітей. Італійці вважають, що дошкільне виховання і навчання в основній школі є найважливішим і найкращим у всій системі освіти Італії.

Учителі середньої школи зобов'язані здобути вищу освіту у спеціалізованій галузі. Вони можуть отримати призначення (*Abilitazione*) після завершення дворічної школи зі спеціалізації (*Scuole di Specializzazione*). Щоб отримати професійний статус. Вчителі повинні скласти іспит (*Concorso*). Вчителі проходять навчання щодо проблем інтеграції учнів з особливими потребами. Окремі вчителі здобувають спеціальність, що передбачає роботу в галузі спеціальної освіти. Вчителі як приватних, так і державних шкіл повинні відповідати тим самим вимогам і кваліфікаціям [599]. Підготовку вчителів середніх шкіл здійснюють в університетах. Студент здобуває ґрунтовні знання за окремими напрямами. Коли студент отримує диплом, то мусить завершити річне педагогічне дослідження, яке надасть йому право працювати за професією. Вчитель може отримати постійну роботу, коли матиме 3-річний стаж роботи в школі, а також складе конкурсний іспит [150, с. 296; 700, с. 113–117].

Як і в переважній більшості країн ЄС, вчителям в Італії надається робота спочатку на випробувальний період, який триває один рік. Це є однією з істотних умов набуття професійного досвіду чи отримання можливості зареєструватися як кваліфікований вчитель. Найчастіше вчителі мають кваліфікації з двох предметів, наприклад, вчителі географії та історії; біології і хімії, математики і фізики. Вчителі, що працюють в середніх школах, називаються доцентами (*docenti*), а учні – студентами. Регіональні інститути наукових досліджень і навчання вчителів забезпечують підвищення кваліфікації вчителям, заохочуючи і пропонуючи програми удосконалення в рамках ЄС. Пропонуються також премії для педагогів, які погоджуються добровільно взяти участь у дослідженні їх дидактичних компетенцій після десятирічного стажу роботи за професією. Італійським вчителям надається статус державних службовців, що пов'язується з багатьма привілеями, наприклад, гарантія у наданні роботи аж до пенсії, достатньо високі заробітки, висока пенсія, а також відносно високий суспільний престиж. Педагогічне навантаження вчителя становить 25 год. на тиждень в дошкільному закладі, 22 год. – в основній школі, 18 год. – у середній школі.

Директори шкіл і завучі (*Preside, Direttore Didattico* або *Dirigente Scolastici*) відповідають за загальне керівництво школою, у тому числі за навчальні, фінансові та кадрові питання. Вони підпорядковуються безпосередньо директору освіти провінції (*Provincial Director of Education*). Керівники повинні гарантувати рівні можливості для всіх учнів, враховуючи соціокультурні потреби суспільства. Адміністрація школи реалізує рішення Ради школи, здійснює внутрішню організацію навчального шкільного процесу, пропагує і координує діяльність викладачів. Рада школи (*Consiglio di Istituto*) несе відповідальність за бюджетні методи та організацію і планування позанавчальної діяльності. Рада приймає рішення щодо закупівлі шкільного обладнання, навчальних матеріалів та інших засобів, у тому числі

й спортивних. До складу Ради входять батьки, учителі, учні. Головою Ради обирається представник від батьків [150, с. 296; 281; 599].

Навчально-виховна діяльність входить до кола обов'язків директора, ради вчителів (*Collegio dei Docenti*), міжкласної ради (*Consiglio d'Interclasse*), ради класу (*Consiglio de Classe*). До складу ради вчителів входять вчителі, що працюють на постійній або тимчасовій основі, від кожної групи або окремі вчителі від початкової чи середньої школи. Рада вчителів несе відповідальність за навчання і навчальні плани упродовж навчального року. У своїй діяльності Рада дотримується положень національного законодавства і керується його керівними принципами. Рада вчителів несе відповідальність за оцінку роботи вчителів, вибір підручників, навчального матеріалу, забезпечує консультації з вчителями та батьками.

З аналізу досліджень встановлено, що у системі вищої освіти Італії виділяють 5 категорій академічних працівників: професори першого рівня (*professori di prima fascia*) або по-іншому звичайні професори (*professori ordinari*), професори другого рівня (*professori di seconda fascia*) або асоційовані професори (*professori associati*), професори-дослідники, контрактні професори, а також лектори іноземних мов (*lettori*). Крім того, надається робота закордонним викладачам в рамках двосторонніх домовленостей між вищими навчальними закладами, особливо в галузі іноземних мов і літератури. Звичайні професори виконують дослідницькі та адміністративні обов'язки, а також управляють адміністративними одиницями університету. Тільки представники цієї категорії професорів можуть виконувати функції ректора. Асоційовані професори мають подібні обов'язки як звичайні професори, але менші уповноваження в сфері управління. Головним завданням професорів-дослідників є проведення наукових досліджень. Ця група професорів на підставі закону з 1980 р. замінила професорів-асистентів (*assistenti*). Закон обмежив їм річне педагогічне навантаження, пов'язане з обов'язками викладання дисциплін, з метою збільшення годин на проведення наукових досліджень. Контрактні

професори є особами з університету, яким надається робота на рік (з можливістю продовження контракту, не довше ніж на 6 років) для проведення спеціальних лекцій. Серед них науковці і експерти, які мають статус тимчасових академічних працівників. Посади ад'юнкта отримують доктори, які написали дисертацію (*dottorato*) і публічно її захистили [150; 281; 599].

Наступні ступені досягаються в процесі конкурсів, організованих на державному рівні, під час яких беруться до уваги досягнення і наукові публікації. На професорську посаду вимагається вчений ступінь доктора. Щоб стати академічним викладачем, потрібно мати глибокі знання в галузі, яку дана особа викладатиме. В Італії навіть особа, яка не має академічних кваліфікацій, може призначатися на посаду звичайного професора, якщо доводить виняткові знання і компетенції у визначеній галузі (зокрема, митців, філософів чи журналістів). Отже, характерною властивістю італійської системи є те, що професійна підготовка майбутніх вчителів не здійснюється в рамках традиційної університетської системи [150, с. 297–298].

Як зазначає Х. Кричковська, ще донедавна Італія була, мабуть, чи не єдиною європейською країною, що не мала університетської системи базової підготовки вчителів. Учителів державних шкіл Італії поділяють на вчителів дошкільних закладів, вчителів першого циклу освіти (початкова школа, середня школа першого ступеня), вчителів другого циклу освіти (система ліцеїв, система професійної освіти і підготовки), вчителів вищої університетської освіти, вчителів вищої неуніверситетської освіти, вчителів католицької релігії у дошкільних закладах, початковій та середній школі. Учителів дошкільного та початкового шкільного рівня готували педагогічні технікуми і педагогічні ліцеї. Однак не було системи, у широкому розумінні цього слова, яка мала б своїм установчим завданням підготовку викладацького складу. Особи із вищою освітою із різних дисциплін

самостійно забезпечували собі спеціальну підготовку, щоб здійснювати викладацьку діяльність [156, с. 217–224].

Характерною властивістю італійської системи є те, що професійна підготовка майбутніх вчителів не здійснюється в рамках традиційної університетської системи, тоді як у Греції та Іспанії, на думку М. Чепіль, підготовкою вчителя початкових класів займаються університети. Зокрема, у системі підготовки вчителя для середньої школи вчителі-предметники для школи II ступеня (V-IX класи) в Іспанії отримують підготовку за взірцем підготовки вчителя початкової школи, натомість у Греції та Італії вчителі-предметники отримують підготовку за взірцем підготовки вчителів для школи III ступеня (X-XII класи) [452, с. 201].

Крім того, основним методом професіоналізації педагогічної діяльності вчителів в Італії є удосконалення базової педагогічної освіти, що безумовно стосується базової підготовки вчителів в Іспанії. Значний вплив на модель освіти Іспанії мав процес модернізації країни, який розпочався в 1960-х рр. Було введено три реформи:

1. У 1970 р. введено чотири рівні освіти: дошкільна освіта, початкова школа, середня школа і вища школа. Упровадження цієї реформи призвело до створення інших видів навчання, таких як освіта дорослих, спеціальна освіта, дистанційне навчання, вечірні заняття.

2. У 1983 р. реформа вищої освіти призвела до змін у кваліфікаціях та університетських програмах, прийнятих відповідно до загальних принципів, встановлених Міністерством науки і освіти кожної з навчальних дисциплін. Реформа передбачала створення нових державних і приватних університетів.

3. У 1990 р. зміни стосувалися початкової і середньої освіти. Освіта була поділена на два основних напрями: загальну і спеціальну. Загальна освіта включає: дитячий садок, початкову школу, обов'язкову школу (початкові класи), середню школу, середню і вищу освіту в коледжі. Реформування освіти в Королівстві Іспанія розпочалося в 1990 році, заключний етап був завершений у 2000 р. Реорганізація освітніх рівнів була

спрямована на формування гнучкої системи освіти та підготовку молоді до дорослого життя [150, с. 276; 615, с. 115].

Управління освітою здійснює Міністерство освіти і науки Іспанії. Керівництво поступово переходить від центрального рівня до автономних спільнот, що дає багато повноважень провінціям та муніципалітетам. Система освіти Іспанії представлена у *табл. Д. 1 (Додаток Д) і табл. Е.1 (Додаток Е)*.

Відмінною особливістю іспанської системи освіти є прагнення до регіональної автономії в управлінні та організації навчального процесу. Багатонаціональність, полікультурність і багатомовність змушують центральний уряд передати вирішення більшої частини освітніх питань місцевій владі. Іспанська модель освітньої системи має чотири освітніх рівні: дошкільна освіта; початкова школа; середня школа; університет. Професійна підготовка є невід'ємною частиною цієї моделі. Іспанська мова є офіційною мовою держави, але існують й інші офіційні мови, пов'язані з шістьма автономними адміністративними одиницями. Друга офіційна мова в якості мови навчання варіюється залежно від конкретних мовних спільнот. Школи можуть бути державними або приватними – в останньому випадку це стосується як фізичних, так і юридичних осіб. Державні школи забезпечують безкоштовне навчання другого циклу початкової освіти (3-6 років) та обов'язкову освіту. Приватні школи можуть бути фінансово незалежними або підтримуватись державою і можуть запропонувати навчання на будь-якому рівні. Фінансування приватних шкіл підтримується державою на підставі угод, укладених з освітніми адміністраціями автономних одиниць. Школи можуть підписати ці угоди за умови, якщо вони відповідають вимогам освітнього законодавства. Збереження єдності системи освіти належить до компетенції Міністерства освіти, яке забезпечує створення освітньої інфраструктури по всій країні; розробку нормативних положень, що стосуються свідоцтв та дипломів; загальний контроль за системою освіти [150; 707].

Сучасна система освіти поділяється на два основних напрями: загальна освіта (дитячий садок, початкова школа, середня школа обов'язкова (початкові класи) середня школа (вищого рівня), коледж і вища освіта; спеціальна освіта (школи мистецтв та філології). У Королівстві Іспанія в основі управління освітою лежать децентралізована модель, відповідно до якої відповідальність за освіту розподілено між державою, автономними адміністративними одиницями, місцевою адміністрацією і школою. Розподіл повноважень по кожному з адміністративних рівнів у шкільній освіті Іспанії наведено у таблиці Є.1 (Додаток Є).

Іспанська система освіти керується трьома основними принципами: підтримка всебічного розвитку особистості, підтримка розвитку індивідуальності, підтримка розвитку справедливого і гуманного суспільства. У свою чергу професійна підготовка поділяється на три підсистеми: базове навчання – спрямоване насамперед на молодих людей, але є відкритою для дорослих відповідно до Меморандуму про безперервне навчання; професійне навчання – призначене для безробітних; безперервне професійне навчання – призначене для осіб, що працюють. Відповідальність за безперервну професійну підготовку несуть роботодавці та профспілки. Ці курси призначені для неперервного підвищення кваліфікації співробітників, що таким чином дає змогу підвищити конкурентоспроможність компанії. Ці підсистеми об'єднані в комплексну програму навчання упродовж життя в рамках національної системи професійних кваліфікацій, яка встановлює загальні стандарти для всіх форм навчання, що містяться в каталозі професійної кваліфікації [150, с. 278–279].

Зокрема, дослідженням [150] доведено, що в іспанських освітніх установах працюють такі категорії педагогів: вихователі дошкільних закладів та вчителі початкової школи; педагоги середньої школи та викладачі університетів (школа і вища освіта). У сьогоднішній Іспанії існують такі педагогічні спеціалізації трирічного циклу підготовки [707]: дошкільна

освіта; початкова освіта; фізичне виховання; музична освіта; іноземні мови; спеціальна освіта.

Вчителі дошкільних закладів можуть працювати як старші техніки в галузі шкільної освіти (*Técnicos Superiores en Educación Infantil*) або технічні фахівці у сфері дошкільних закладів (*Técnicos Especialistas en Jardín de Infancia*). Ці техніки працюють так само, як вчителі. Педагоги-вихователі дитячих садочків, а також вчителі початкової і середньої школи поділяються на дві групи: вчителі державного сектора (робота в державних лікарнях, на посаді державних службовців і вчителі, котрі працюють за контрактом); вчителі приватного сектора (працюють у приватних офіційних установах). Прийом вчителів на постійну посаду у державний заклад системи дошкільної, початкової і середньої освіти здійснюється на конкурсній основі (*Concurso-oposición*) [689; 150, с. 279].

Особливо важлива роль відводиться педагогам дошкільних закладів, оскільки саме вихователь зобов'язаний забезпечити гармонійний розвиток особистості дитини, здібностей та інтересів в ранньому дитинстві, коли формується психіка і особистість дитини. В Іспанії підготовка вихователів дитячих садків і вчителів початкових шкіл здійснюється в університетах і триває упродовж трьох років, а для середньої школи – п'ять років з додатковим роком педагогічної освіти. Після закінчення навчального закладу вчителі повинні скласти державний іспит, щоб отримати дозвіл викладати в державних школах [487, с. 271; 150].

Згідно закону LOGSE (1990 р.) (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, 1990) [628] підготовка вчителя початкової школи здійснюється на першому циклі навчання в університеті і завершується отриманням диплома магістра [150; 719].

Навчальний план формується на трьох рівнях. Центральний уряд встановлює національний навчальний план-ядро. Кожна автономна спільнота розробляє навчальні програми для того, щоб створити свою власну навчальну програму (перший рівень створення програми). Крім того, кожна

школа має базовий навчальний план, пристосований до власного соціально-економічного і культурного середовища, і впроваджує його на другому рівні для створення програми. На третьому рівні складається програма вчителя.

Вчителі першого циклу початкової освіти повинні мати диплом магістра (*Maestro*) з дошкільної освіти. Далі вчителі завершують дворічний курс навчання. Однак, незалежно від обставин за організацію і контроль за освітньою програмою відповідають кваліфіковані вчителі або педагоги зі ступенем бакалавра. Вчителі другого циклу початкової освіти повинні мати диплом магістра. Вчителі початкової школи повинні мати диплом магістра зі спеціалізацією в галузі початкового рівня освіти, який можна здобути за три роки навчання або ступінь бакалавра у тієї же галузі, але через чотири роки навчання. Ці навички дозволять вчителям викладати практичні всі предмети, окрім музики, фізичного виховання та іноземних мов, котрі викладаються іншими педагогами – фахівцями.

Підготовка вчителів середньої школи здійснюється на університетському рівні. Навчання вчителів середніх шкіл базувалося на вивченні різних дисциплін без отримання спеціальної педагогічної підготовки. Але з прийняттям Закону про загальну освіту 1970 р. майбутні вчителі повинні були підготувати та захистити курсову роботу з педагогіки. Отже, на додаток до ступенів вищої освіти – ліценціат, інженер, архітектор, які здобуваються в університеті упродовж чотирьох, п'яти або диплома з технічної або професійної підготовки від вчителів середньої школи вимагало спеціальне «Свідоцтво про Здібності» (*Aptitude Certificate, CAP*), що засвідчувало завершення і захист курсової роботи з педагогіки. Такі свідоцтва також можна отримати в педагогічних інститутах [150; 299, с. 63–65; 320].

Таким чином, Закон LOGSE (1990 р.) спричинив подальші зміни у педагогічній підготовці вчителів середньої школи. Відповідно до цього закону були сформовані різні групи вчителів середньої школи: вчителі середньої школи або вчителі у секторі середньої освіти – ESO (*Enseñanza*

Secundaria Obligatoria) – середня освіта, бакалаврат і техніки професійного навчання [150; 320; 719].

З 1 жовтня 2009 р. згідно з Болонською декларацією майбутні вчителі середніх шкіл повинні отримати університетську освіту в обсязі 60 кредитів. Результатом може бути отримання ступеня ліценціата, архітектора або інженера. До формальних умов, котрим повинні відповідати іспанські педагоги, відносяться: громадянство Іспанії або будь-якої іншої країни ЄС; досягнення 18-річного віку та не перевищення пенсійного віку, здоровий фізичний і психічний стан, відсутність дисциплінарних стягнень. Кваліфікація та професійний статус викладача університету майже нічим не відрізняється від учителя середньої школи. Кваліфікація, необхідна для викладачів, варіюється залежно від типу закладу. Зокрема, професори коледжу та професори університету (*Catedráticos de Universidad, Catedráticos de Escuela de Universitaria, Profesores Titulares de Universidad*) повинні мати ступінь доктора. Викладач університету (*Profesores Titulares de Escuela de Universitaria*) та інші педагогічні працівники повинні мати звання ліценціата, архітектора чи інженера або ступінь (*Diplomado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico*) – для здійснення певних досліджень [150; 281; 320].

У відповідності з навчальними планами та програмами підготовки майбутніх вчителів мінімальний час базового навчання становить 4,5 роки. Вчитель також повинен пройти курсову підготовку тривалістю щонайменше 300 год. Кількість часу професійної підготовки за новою програмою, котра була введена лише в декількох університетах, становить 600–700 год. Вищу освіту здобувають упродовж 4–6 років залежно від спеціалізації. Організація процесу педагогічної підготовки може варіюватися залежно від навчального закладу. Професійний розвиток педагогів можливий тільки після виконання певних умов та складання певних іспитів. Реформування системи освіти передбачає зменшення різниці між умовами праці вчителів, що працюють у приватних школах та фінансуються за рахунок державних коштів [150; 320; 719, с. 9].

Базисний навчальний план підготовки вчителів початкової школи передбачає вивчення наступних предметів: основи психології, практична психологія, соціологія, сучасні теорії навчання, нові технології в навчанні та практиці. Програми для вчителів загальноосвітніх шкіл охоплюють 16 спеціальностей та складаються з двох частин: теоретичної та практичної. Теми включають матеріал з психології, соціології та педагогіки. Кваліфікаційні іспити складаються з трьох частин: перша – письмова; друга – презентації; третя – проведення уроків. За роки навчання кожен потенційний вчитель повинен пройти чотири практики за наступним планом: 2 міс. практики на 2-й рік і 2 міс. – на 3-й рік навчання. Наприкінці педагогічної практики кожен студент повинен написати звіт. Випускники, котрі планують викладати у середніх школах, повинні пройти двосеместрове навчання і здобути практичні навички для роботи в університеті. Таке курсове навчання складається з двох циклів: теоретичного (лекції) і практичного (2 міс. педагогічної практики). Отже, для того, щоб стати вчителем в Іспанії, необхідно володіти ступенем магістра з тривалістю навчання 4 або 6 років, а для того, щоб еквівалентний диплом визнавався за кордоном, майбутні вчителі повинні завершити навчання в університеті. Для того, щоб стати вчителем в державній школі, кандидат має пройти конкурс, котрий забезпечує статус державного службовця. Крім того, іспанські вчителі мають велике педагогічне навантаження, у порівнянні зі своїми європейськими колегами [150; 320; 495].

В Іспанії добре розвинена система післядипломної педагогічної освіти. Основними видами курсової підготовки різної тривалості та форми є наступні: 20–30 год. теоретичних, 50–60 – теоретичних і практичних год. і 150-год. відводиться на інтенсивні курси, що відбуваються під час канікул. Інші форми навчальної діяльності передбачають роботу у невеликих групах по 3-8 чол. під керівництвом координаторів. Теми семінарів теоретично розраховуються на 15–18 чол. Участь в обміні досвідом є безкоштовною. Іншою формою неперервного навчання учителів є конференції.

Як і в Греції, в Іспанії функціонують регіональні центри підготовки вчителів. Застосовуючи досвід місцевих вчителів щодо організації навчального процесу, центрами організуються зустрічі для вчителів, проводиться онлайн-навчання. Рада призначає директора Центру на термін до трьох років. Педагогічні центри фінансуються Міністерством освіти в Мадриді. Одним із таких осередків є центр у Пальмі, який функціонує з 1987 року, до сфери діяльності якого належать: організація вдосконалення вчителів, надання експертних та консультаційних послуг у сфері підвищення кваліфікації. Рішення приймаються Радою та директором Центру. Вони несуть відповідальність за зміст навчання вчителів та бюджет. За розвиток інфраструктури відповідальною є група з шести вчителів, які делеговані від шкіл. 17 координаторів, підготовлених експертами з Міністерства освіти, реалізують рекомендації та консультації з питань удосконалення вчителів. Центр повинен обслуговувати 350 шкіл, охоплюючи близько 5000 вчителів. Одним із пріоритетних завдань цього Центру є організація курсів в різних школах. В якості стимулу для участі у неперервному професійному розвитку вчителям надається відпустка. Матеріально-технічна база центру включає в себе: конференц-зал, кабінети, комп'ютерний зал, аудіовізуальні кімнати, центр документації, лабораторію. Робота центру зосереджена в таких предметних сферах : мови – каталонська та кастильська, сучасна математика, суспільні науки, інформаційні технології, методи навчання.

На університетському рівні з 2008 р. впроваджено глобальну е-стратегію під назвою (*E-strategia Universidad 2015*), котра є ініціативою уряду Іспанії та спрямована на модернізацію високої якості навчання й наукових досліджень, інтернаціоналізацію системи вищої освіти, інновації. Крім того, центральний уряд Іспанії в даний час працює над комплексною політикою в галузі фінансування вищої освіти. Міністерство освіти і науки також вносить пропозиції щодо змін в політиці педагогічних кадрів [150].

Останніми роками іспанська освітня система продовжує зазнавати змін, викликаних процесами реформування. Школи адаптуються до європейської

системи освіти. Здійснення реформ та пов'язані з ними зміни в галузі освіти регламентуються стратегією «Освіта та підготовка 2020» (ЕТ 2020), що являє собою низку стратегічних реформ щодо європейської співпраці в галузі освіти й навчання. Згідно зі стратегією ЕТ 2020 в іспанській системі освіти на сучасному етапі відбувається реалізація програм щодо мобільності і неперервного навчання; підвищення якості та ефективності освіти й підготовки; сприяння справедливості, соціальній згуртованості та активній громадянській позиції; розвиток творчості та інновацій, підприємництва, підвищення освітнього рівня та професійної підготовки [150; 510].

Проте, в Іспанії все ще триває процес реформування загальноосвітніх шкіл, котрий стартував у 2006 р. й став каталізатором прийняття Закону про освіту (LOE) і сьогодні наближається до завершення. Згідно цього Закону реформування зазнали наступні освітні аспекти: включення базових навичок діагностичного оцінювання на момент завершення другого етапу навчання на початковому та другому році обов'язкової освіти (ESO); основні програми для другого циклу дошкільної освіти на рівні початкової школи ESO та бакалаврату; загальна організація професійного навчання в системі освіти, спорту та професійної підготовки, у сфері образотворчого мистецтва та дизайну; організація основних аспектів навчальної програми підготовки фахівців з мови та професійна освіта в галузі музики й танцю. На сучасному етапі заходи, котрі здійснюються Міністерством освіти для підвищення якості освіти та обов'язкового навчання з метою задоволення суспільства окреслені наступним чином: забезпечення основної та обов'язкової освіти для різних потреб учнів; розвиток базових навичок учнів; оцінка успішності учнів та якості освіти; раннє виявлення проблем та створення планів підтримки для покращення академічної успішності та запобігання освітнім недолікам. Дослідниками було з'ясовано, що іспанська система освіти стикається з низкою проблем, найбільш істотними з яких є підвищення якості освіти у всій системі, вдосконалення системи освіти та професійної підготовки вчителів, покращення організації роботи адміністрації школи, яка

функціонувала б в умовах політики децентралізації та відповідальності за освіту [150].

З'ясовано, що характерною властивістю італійської системи є те, що професійна підготовка майбутніх вчителів не здійснюється в рамках традиційної університетської системи, тоді як у Греції та Іспанії підготовкою вчителя початкових класів займаються університети. Крім того, основним методом професіоналізації педагогічної діяльності вчителів в Італії є удосконалення базової педагогічної освіти, що безумовно стосується базової підготовки вчителів в Іспанії. Зокрема, на основі порівняльного аналізу структурної та функціональної організації педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії нами виокремлено компоненти педагогічної освіти у цих південно-європейських країнах (див. рис. 4.1).

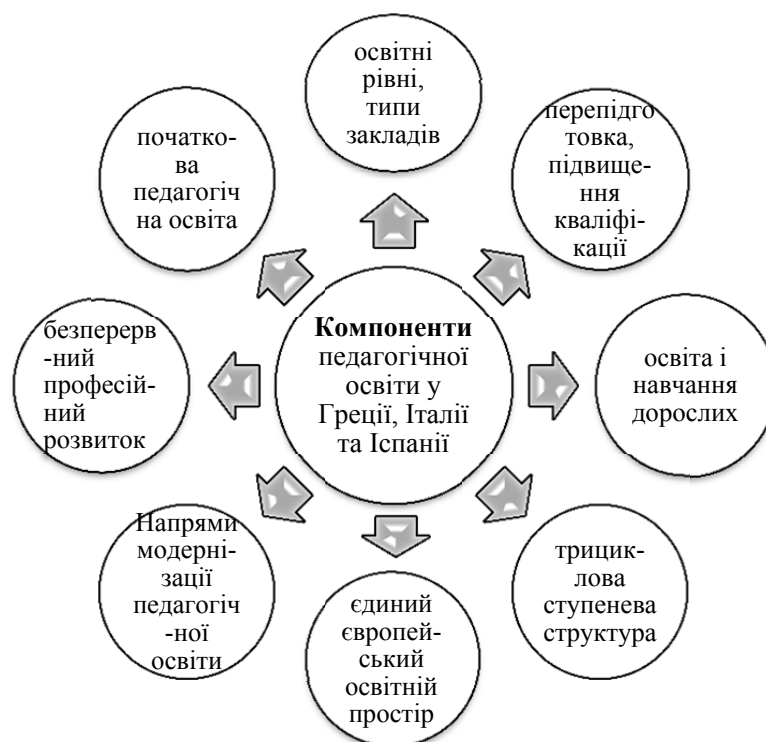


Рис. 4.1 Компоненти педагогічної освіти у Греції, Італії та Іспанії

Узагальнення науково-педагогічних джерел і методичної літератури, офіційних документів, інформаційних ресурсів мережі Інтернет дозволив нам дійти висновку, що: 1) іспанська модель системи освіти має чотирирівневу структуру: дошкільна освіта, початкова школа, середня школа, університет; 2) існують два напрями освіти: загальна освіта, спеціальна освіта; 3) іспанська система освіти регулюється трьома основними принципами: підтримка всебічного розвитку особистості, підтримка розвитку індивідуальності, підтримка розвитку справедливого й гуманного суспільства; 4) серед категорій кваліфікацій вчителів виокремлюють: вихователів дошкільних закладів та початкової школи, вчителів середньої школи, викладачів університетів; 5) форми підвищення кваліфікації вчителів включають в себе: курси, семінари, конференції, програми для підвищення кваліфікації, візити-спостереження в інші школи, співробітництво між вчителями, індивідуальні або спільні дослідження, наставництво, спостереження або тренування.

Досліджено, що особливостями іспанської системи педагогічної освіти є її прагнення до регіональної автономії, управління та організації навчального процесу; створення можливостей для навчання в середній школі кожному учню; приділення уваги організації обов'язкової орієнтації професійно-педагогічної освіти на всіх рівнях; розвиток мережі педагогічної освіти, яка все ще перебуває у фазі перманентного удосконалення.

4.3. Особливості професійного розвитку вчителів у досліджуваних країнах

Професійне становлення і розвиток педагогів відіграють важливу роль у реформуванні освіти, її адаптації до вимог міжнародного освітнього простору. Саме тому спосіб організації неперервної професійної педагогічної освіти має та завжди матиме вагомий вплив на освіту та розвиток суспільства

в цілому. З цією метою в Україні визначено пріоритети розвитку професійної освіти, відбувається багатогранний процес її модернізації з урахуванням сучасних змін у суспільному розвитку, нових особистісних та соціальних вимог до системи професійної педагогічної освіти.

Розробляються нові підходи, форми та методи неперервної педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл. Значення особистісного потенціалу фахівця освітньої галузі визначається випереджувальним розвитком людини порівняно з технологічною основою виробництва. Такий підхід обґрунтовує поглиблене вивчення політичної, економічної та соціальної функцій неперервної професійної педагогічної освіти та акцентування її ролі в економічному та суспільному прогресі як об'єктивну закономірність [304, с. 46].

Одним із основних напрямів розробки питань неперервної післядипломної педагогічної освіти є система професійної підготовки і становлення педагогічних кадрів нової формації, де сьогодні спостерігається суперечність між потребами для педагога «вчитися усе життя» і моделюванням педагогічної системи, яка забезпечувала б оптимальні умови для реалізації цього завдання [409, с. 8]. Це актуалізує необхідність обґрунтування сучасних підходів до технологій моделювання та тенденції професійного розвитку вчителів.

У зв'язку з цим наголошуємо на необхідності забезпечення безперервного континууму навчання вчителів, який охоплює початкову педагогічну освіту, вступ до професії та безперервний кар'єрний професійний розвиток, що включає можливості для формального, неформального та інформального навчання. Це пояснюється тим, що початкова педагогічна освіта не може забезпечити учителів знаннями та навичками, необхідними для навчання впродовж життя, тому

наголошується на необхідності урядам країн переглянути структури та фінансування педагогічної освіти [749].

У програмі Європейської Комісії «Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій вчителів» наголошується на важливості і значущості цієї професії, оскільки вона має вагомий вплив на суспільство і відіграє важливу роль у розвитку людського потенціалу і формуванні світогляду майбутніх поколінь. Для досягнення цих цілей ЄС розглядає роль вчителів та їх навчання упродовж життя і кар'єрного розвитку як провідні пріоритети [506, с. 4].

Нові напрями в теоріях і дослідженнях з професіоналізації вчителя зосереджені на змісті педагогічного знання та тематичних дослідженнях. Нові моделі навчання потребують перегляду бази знань та розробки концепцій викладання та навчання, оновлення професійного розвитку вчителя як суб'єкта світового освітнього простору. Це може посприяти поліпшенню статусу професії вчителя не тільки за кордоном, але й в Україні [278, с. 391–395; 303, с. 148–149; 760, с. 3].

Відповідно до документів, прийнятих та затверджених Європейським профспілковим комітетом з освіти (ETUCE), у країнах ЄС значна увага приділяється профільним педагогічним навчальним закладам шляхом залучення до викладання у педагогічних закладах викладачів, що мають принаймні ступінь магістра (бажано доктора) та практичний досвід викладання; забезпечення сприятливих умов праці, що відкривають можливості для співпраці на місцевому, національному та міжнародному рівнях; посилення ролі інститутів початкової педагогічної освіти з метою забезпечення безперервного професійного розвитку для всіх вчителів.

З метою забезпечення педагогічних навчальних закладів достатньою кількістю кваліфікованих викладачів ETUCE вимагає збільшити зусилля, спрямовані на підвищення статусу вчителя шляхом зміцнення та

збереження професійної автономії вчителів, підвищення довіри до професії вчителя, позитивної інформації від органів влади про професію вчителя, поліпшення умов праці вчителів, надання вчителям гарантованого можливого розвитку, в тому числі неперервного професійного розвитку та подальшої освіти, забезпечення відповідної професійному рівню престижної зарплатні та кар'єрного зростання, підтримки з боку керівництва та поваги до професії вчителя, участі вчителів у прийнятті рішень, що впливають на умови їхньої праці [733, с. 8].

Неперервна професійна освіта сьогодні охоплює не лише всі традиційні компоненти освітніх систем, а й неформальну освіту, самоосвіту, освіту дорослих. Гармонійне поєднання формальної та неформальної освіти забезпечить цілісність особистісно-професійного розвитку науково-педагогічного працівника [230, с. 95].

Доведено, що професійний розвиток (ПР) справляє значний позитивний вплив на діяльність вчителів й успішність учнів. На переконання української дослідниці С. Синенко [382, 32 с.], для здатності вчителя отримувати якості, знання і навички, необхідні для успішної діяльності в новому оточенні, кожна країна повинна розробити власну стратегію з трьома основними напрямками: забезпечення відповідного соціального статусу вчителя й матеріальної захищеності; удосконалення базової освіти вчителя; підтримка постійного навчання вчителя до завершення його професійної кар'єри. У цьому контексті важливого значення набувають заходи з професійного розвитку вчителів у країнах ЄС, котрі спрямовані на оновлення, розвиток і розширення знань вчителів, отриманих в ході початкової педагогічної підготовки і / або забезпечення їх новими навичками та професійним розумінням.

Вимоги до системи післядипломної освіти в країнах Європи (у тому числі Греції, Італії та Іспанії) в узагальненому вигляді включають:

1. Професійний і особистісний розвиток вчителів шляхом оновлення базової фахової компетентності разом із предметними знаннями, вміннями і навичками; набування нових компетентностей; розширення предметних дидактичних здібностей; опанування новими методиками викладання й засобами підтримки та інтенсифікації навчального процесу.

2. Підвищення якості функціонування системи освіти – роботи закладів, змісту навчання, навчальних і виховних послуг, зокрема: підтримання інноваційної діяльності всіх типів; надання вчителям міжпредметного знання і навчання їх здатності працювати в групах, формуючи ефективні команди; забезпечення появи навичок управління й організації, вміння вирішувати різноманітні проблеми з менеджменту і моніторингу навчального процесу й інших завдань педагогів; поліпшення комунікативних вмінь вчителів у сфері міжособистісних стосунків.

3. Критерієм для акредитації вчителів в неперервній професійній освіті та підготовці виступають формальні кваліфікації, дидактичні вміння і досвід, досвід роботи [297, с. 156–157; 79, с. 83–84].

Розглянемо детальніше особливості професійного розвитку вчителів у досліджуваних країнах. Зокрема, індукція (уведення вчителя на посаду) знаходиться у віданні Регіональних центрів післядипломної педагогічної освіти (РЕК). Вона складається з трьох етапів, загальною тривалістю 100 год., включаючи дидактичні методики, управління освітою та організацію, навчальні практики, методи оцінювання (60 год.), практичне навчання (30 год.), а також оцінювання й планування (10 год.) [304, с. 46].

У більшості країн вчителі-наставники, часто за співпраці з директором школи та іншими старшими учителями, мають відповідати за забезпечення індукції новопризначеного вчителя. Зокрема, у Греції, де програми індукції учителя є обов'язковими, вчителі-наставники отримують допоміжну зарплатню. Треба зазначити, що сьогодні шкільні системи освіти характеризуються дуже різним рівнем для переходу від початкової

педагогічної освіти у підготовці як повноправної професії, а якість і зміст вступних програм змінюються досить широко. Відтак, обов'язкові програми індукції ще не є стандартними у всіх європейських школах. Лише десять країн мають обов'язкові програми індукції для учителів-початківців, у тому числі Франція, Греція, Італія. Зокрема, у Греції початкова підготовка і неперервний професійний розвиток забезпечуються академічними інституціями та факультетами університетів.

На педагогічних факультетах дошкільної освіти курси, які викладаються, пов'язані з педагогічною підготовкою, навчанням навичкам, психологією, дидактикою й пропонуються виключно для майбутніх вчителів дитячих садків і початкової школи.

На факультетах науки і техніки, де навчаються майбутні вчителі середніх шкіл, студентам пропонується курсова підготовка з дидактики, педагогіки й методології, але вони, як правило, варіативні і, отже, не є основними предметами у навчальному плані. Сьогодні, після працевлаштування, грецькі вчителі розпочинають навчання і після двох років роботи на посаді зазвичай отримують статус постійного (післядипломного) вчителя. Протягом першого року цього випробувального терміну вчитель наслідуює початковий етап індуктивної підготовки, який включає в себе три етапи. Ці фази навчання завершуються за керівництва й відповідальності РЕК, і вони, як правило, містять (серед інших) такі тематичні галузі: організаційні та адміністративні аспекти освіти; педагогічні проблеми; предмет дидактики; питання оцінювання; проблеми міжкультурної освіти; методику викладання в класі (презентація уроків, методи доброї практики з досвідченими учителями) та вирішення проблем у практиці викладання; вивчення успішного й невдалого досвіду, педагогічних втручань у класі (презентація проблем, пов'язаних з управлінням освітою, педагогікою, оцінюванням та міжкультурними проблемами) [79; 407].

Щороку РЕК також організовують ряд програм у різних тематичних галузях, які не є обов'язковими. Ці програми спочатку оцінюються

учителями, а потім вони реалізуються у цих регіональних центрах. Число вчителів, які відвідують їх, обмежене. Тривалість кожного курсу – 40 год. Контекст охоплює низку таких конкретних галузей, як дидактика, психологія, фізика з використанням комп'ютерів, ІКТ тощо. Стосовно тренерів можна зазначити, що здебільшого ті ж самі люди працюють у початковій педагогічній та післядипломній освіті, але це не є загальним правилом.

Студенти у секторі початкової педагогічної освіти відвідують навчальні курси окремо від студентів у безперервному професійному розвитку, і вони жодним чином не можуть змішуватися в класах або курсах, оскільки відвідують різні установи. Проте, в цілому існує співпраця між навчальними закладами та Регіональними центрами педагогічної освіти у формі обміну управлінським персоналом, а директорами регіональних центрів, як правило, є викладачі ЗВО. З метою забезпечення наступності у підготовці вчителів програми неперервного професійного розвитку, здійснювані для вчителів у перший рік їх роботи на посаді, ураховують зміст початкової педагогічної освіти, тим самим допомагаючи вчителям відобразити їх попереднє знання й проектувати його у своїй класній практиці.

У Греції педагогічна підготовка є національною справою, організованою та скоординованою централізованим чином Педагогічним інститутом та Міністерством освіти. Учителі можуть відвідувати курси безперервного професійного розвитку на добровільній основі, й вони вільні вибирати собі курсову підготовку, яка відповідає їхнім потребам. Однак слід підкреслити, що переважна більшість вчителів беруть участь у програмах, які запроваджуються при РЕК [79; 407] (див. рис. Л. 1 додаток Л.).

Підвищення кваліфікації вчителів розвинулося в Італії головним чином останніми десятиліттями, проте наявна тривала історія заходів, що вживалися для підвищення кваліфікації вчителів в італійській школі. Тривала, хоча і досить знехтувана традиція у підготовці вчителів зводилася до педагогічних

конференцій (*Conferenze pedagogiche*), які проводилися наприкінці ХІХ століття завдяки ініціативам щодо поліпшення знань й компетентності педагогів, в основному у початковій школі. У той час зусилля з поширення грамотності були високими, але якість викладання була визнана невідповідною, тому необхідність розвитку навичок вчителів була високо сприйнята суспільством, під тиском національних доповідей, у яких скаржилися на погану роботу учителів і неприйнятні умови навчання, особливо в сільських районах країни [266, с. 69–70].

У зв'язку із затримкою в інноваційній традиційній початковій підготовці вчителів безперервна педагогічна освіта набула більшого значення протягом останніх 50 років ХХ ст. Зокрема, у 50-х рр. турбота про якість викладання у початкових школах була дещо розсіяною, тому було вжито багато заходів з цього приводу. Однак це відбувалося тільки на початку 70-х рр. ХХ ст., коли підвищення кваліфікації педагогів учені почали розглядати як критично важливу міру політики в рамках новітньої прийнятої освітньої політики: принцип підвищення кваліфікації як право і обов'язок був прямо заявлений в законодавстві, під егідою навчання упродовж життя для усіх. Інноваційні групи вчителів, які працюють у школах, потребували нових можливостей для професійного зростання [525–526].

У 80-х рр. ХХ ст. підвищення кваліфікації учителів Італії розвинулося в певних областях, було розроблено та зреалізовано перші національні плани. Викладання мови та навчання учнів з особливими потребами були пріоритетними галузями слідом за новітніми технологіями. Підготовка вчителів стала одним з найважливіших засобів на підтримку реформування італійської школи: було розроблено й впроваджено п'ятирічний план для всіх вчителів початкової школи, у зв'язку з реформою шкільництва у 1990-х рр.

Організаційні та інституційні основи були розроблені протягом ХХ ст.: відбувся перехід від національних дидактичних центрів (*Centri didattici nazionali*) – національних ресурсних центрів, створених протягом 50-х рр. ХХ ст. – до створення обласних інститутів досліджень, експериментів і

оновлення навчання (IRRSAE) у 70-х рр. XX ст. і – до національних планів і провінційних планів оновлення у 90-х рр. XX ст. [266, с. 69; 267, с. 272–275].

Принагідно зазначимо, що реформи, що розпочалися у базовій підготовці італійського вчителя наприкінці 90-х рр. XX ст., витримали чималу критику великої частини академічної спільноти, пережили політичні перипетії. Їхнім результатом став розвиток позитивного досвіду співпраці систем «університет» – «школа». Зокрема, для викладання у середній школі, чи то першого, чи другого ступеня (щонайменше для великої кількості предметів), в Італії необхідний диплом про вищу університетську освіту. Згідно із законодавством 1990 року та 102 відповідними декретами, що стали чинними з 1997 року, початкова підготовка вчителів середньої школи відбувається в університетах. Право викладати у середній школі надається університетським дипломом дворічних шкіл спеціалізації (SSIS), що почали діяти у 1999–2000 рр.

Школа спеціалізації (SSIS) з викладання у середній школі триває два роки. Право на вступ відповідно до напрямку, на які школа поділяється, надають: а) університетські дипломи про вищу освіту з відповідних дисциплін; б) дипломи, видані академіями мистецтв, вищими інститутами мистецької індустрії, консерваторіями та відповідними музичними інститутами; в) університетські титули, видані у країні ЄС, які дають дозвіл у цій країні на курс підготовки вчителя з відповідної дисципліни. Дипломний іспит зі спеціалізації вважають державним екзаменом, що надає право викладати у класах із відповідних дисциплін, яким відповідають дипломи про вищу освіту студентів спеціалізації. Школа спеціалізації SSIS є навчальною структурою університету. Університет, беручи до уваги можливу наявність міждисциплінарних структур, спрямованих на дидактичні дослідження, гарантує, у разі співпраці зацікавлених факультетів, адміністративну підтримку, організаційні й фінансові ресурси та необхідний персонал. Школа спеціалізації SSIS складається із напрямів, кожен з яких містить певну кількість класів габілітації, що регулюються навчальними нормами

відповідного університету. Класи габілітації у кожному напрямку визначаються декретами міністра освіти, університетів та досліджень [156, с. 221–222].

Курс CLSFP складається із дворічної спільної програми та із двох напрямів: один – для дошкільної освіти, інший – для початкової школи. Практика передбачена вже з першого року навчання. Напрямами вибирають з другого академічного року. Отриманий диплом, відповідно до вибраного напрямку, дає право на участь у конкурсі на посаду викладача дошкільного закладу чи початкової школи. Цей курс підготовки викладачів здебільшого здійснюється на факультетах відповідних дисциплін підготовки. Університет може здійснювати також курс підготовки вчителів у сфері міжфакультетського координування, визначаючи, згідно із своїми нормами, відповідні необхідні процедури та наукові структури, відповідальних за навчання та управління.

Для того, щоб вступити на CLSFP, необхідно володіти дипломом про складання державного іспиту, який передбачено після закінчення другого циклу середньої школи (*istruzione secondaria superiore*), тривалістю п'ять років. Вступ на курс CLSFP пов'язаний із складанням іспиту, оскільки кількість місць визначена на національному рівні на базі передбачень потреб викладацького складу школи. Диплом курсу CLSFP дає право, відповідно до вибраного напрямку, на участь у конкурсах на місце викладання у школі дитинства (дошкільному навчальному закладі) та початковій школі [156, с. 220–221].

Отримані нами результати щодо професійних спільнот навчання та професійного розвитку вчителів в Італії засвідчили про появу нового розуміння взаємозв'язку між цими двома питаннями, а також визначення ролі, котру зовнішній експерт може відігравати в сприянні цьому. Встановлено, що вчителі можуть в значній мірі виграти від співпраці з колегами та зовнішніми експертами, і що вони, як правило, глибоко обізнані про можливості для спільної роботи. Важливо також відзначити, що

взаємодія з зовнішнім експертом каталізує сенс співробітництва, коли прийнятий підхід базується на участі. У цьому випадку вчителі розвивають усвідомлення щодо володіння програмою і, швидше за все формуватимуть зміст й структуру відповідно до своїх потреб та інтересів, роблячи це найкращим чином із вкладом експерта [331, с. 171].

Співпраця з колегами в професійній спільноті навчання підтримує цей процес тим, що створює у вчителів почуття приналежності до групи із загальними цілями та проблемами. Вона зміцнює мотивацію і впевненість педагогів та сприяє самостійному, і, отже, більш когерентному професійному розвитку. У той час як програми, які розроблені в рамках крос-дослідження, є дуже дорогими з точки зору людських і фінансових ресурсів й не можуть бути сталими без певного фінансування з боку Європейської комісії, учені пропонують розробити стратегії, «котрі якнайкраще на основі існуючих ресурсів сприятимуть взаємодії між школою та зовнішніми експертами (у тому числі дослідниками, практикаками з числа неофіційних провайдерів освіти, промисловості та інших державних або приватних підприємств).

Для того, щоб ефективно впливати на практику, співпраця не повинна обмежуватися лекціями й підготовкою на рівні вчителя- дослідника, але має включати загальну роботу в класах, де можуть бути вирішені конкретні питання, коли буде продемонстрована актуальність експериментального підходу [407, с. 217].

Вивчення науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що недостатньо дослідженим її аспектом є інтенсифікація та урізноманітнення інноваційних форм професійного розвитку вчителів з метою підвищення його ефективності. У цьому напрямі значні напрацювання з оптимізації та урізноманітнення професійного розвитку вчителів шляхом широкого практичного використання інноваційних форм цього процесу належать Італійській республіці, що й зумовлює необхідність звернення до її теоретичних та практичних напрацювань [266, с. 68].

На думку доктора Маріо Г. Дутто [525] (Генеральний директорат Міністерства освіти Ломбардії), Італія розробила новий сценарій (1998-2001) для підвищення кваліфікації учителів, тому учений презентував політику й моделі для неперервної підготовки вчителів, які полягають у наступному:

1. Нове бачення:

- персональний план професійного розвитку;
- кар'єра у вигляді циклів навчальних занять;
- вчителі як рефлексивні професіонали;
- професійне благополуччя;
- професійний розвиток вчителів та навчання студентів;
- знання вчителя і наукові дослідження;
- професійний розвиток як інвестиції;
- стандарти для передової професії.

2. Напрями нової освітньої політики:

- від адміністративних структур до політичної арени;
- від національних і провінційних планів до конвергентних дій в рамках спільного бачення;
- від курсової підготовки до середовища навчання;
- від ієрархічної системи пропозиції до рамки гнучких методів навчання;
- від фінансового постачання до підтримки попиту.

3. Нові моделі:

- мережі вчителів;
- магістерські програми;
- наукові гранти;
- консультування та професійна допомога;
- спільні дослідницькі проекти;
- професійне навчання он-лайн;
- програми супутникового телебачення;
- вчительські стадії (декілька тижнів поза школою);

- короткострокові курси (20 год.);
- методологічні семінари на рівні школи [266, с. 74; 525].

В Італії професійний розвиток розглядається як головна сфера професіоналізації вчителів. Загальний напрямок зміни – від формальних курсів до підвищення кваліфікації. Відповідно завданням є зробити навчання видимим і знайти способи визнання неформального навчання [760].

Професійний розвиток учителя в Італії є не тільки одним з інструментів політики, таких як проектування курикулуму або встановлення стандартів; у рамках дуже вимогливих планів реформ, котрі уряд збирається реалізувати, це має першорядне значення і для цього існує вирішальний набір політичних заходів. Основні цілі чіткі, а довгостроковий розвиток очевидний – інтегроване середовище навчання для вчителів. Вкрай необхідною є також сильна й потужна підтримка з боку наукового співтовариства, а також професійного світу викладання. Нові організаційні заходи й моделі потребують перегляду наявних баз знань і озвучених концепцій учіння та навчання; оскільки процес професійного розвитку вчителів знаходиться на дуже початковому етапі.

Тому вчені відмовилися від очевидно неефективної системи в середині 1990-х рр. і для того, щоб прийняти нове бачення розвитку професіоналів, вони розробили політичний підхід, представлений і найкраще описаний як «високе завдання, високий пріоритет». Професіоналізація учителів – рух за підвищення статусу, підготовки та умови праці вчителів, отримала великий інтерес в наукових колах останніми роками. Оновлений професійний розвиток може сприяти поліпшенню профілю професії вчителя у цьому напрямку.

Італійські вчені вказують на декілька інноваційних моментів серед заходів підтримки. По-перше, є розширений проект, спрямований на розвиток адаптивної структури і розрахований на користувачів і постачальників взаємодії. На підставі угоди, підписаної з центральною адміністрацією, підрозділ Національної ради з досліджень (CNR) розробив

веб-сайт, де вчителі можуть знайти інформацію про можливості професійного розвитку. По-друге, були заплановані заходи для вдосконалення управлінських навичок людей з відповідальністю за процес розвитку, в рамках реалізації структури. Управління системою, забезпечення якості та розробка нових моделей є важливими завданнями, що потребують професійного підходу. По-третє, створено підрозділ моніторингу. У 1998-1999-х рр. було проведено національне опитування у співпраці зі шкільними інспекторами [266, с. 70].

Професіоналізація учителів – рух за підвищення статусу, підготовки та умови праці вчителів – отримала великий інтерес в наукових колах Італії останніми роками. Оновлений професійний розвиток може сприяти поліпшенню профілю професії вчителя у цьому напрямку. Підтвердженням цього стала розробка Національного плану для цифрових шкіл Італії, в якому зазначається, що окрім наявності обладнання та цифрових ресурсів, стан успіху проблематики ІКТ в освіті лежить у площині професійного розвитку педагогів й керівників шкіл [407, с. 193].

Також досить ефективною, на нашу думку, може стати адаптація в освітньому просторі України нових моделей професійного розвитку учителів в Італії, а саме: мережі вчителів; магістерські програми; наукові гранти; консультування та професійна допомога; спільні дослідницькі проекти; професійне навчання он-лайн; програми супутникового телебачення; вчительські стадії (пару тижнів поза школою); короткострокові курси (20 год.), методологічні семінари на рівні школи тощо [266, с. 67–75].

Аналіз вітчизняного досвіду організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників засвідчив, що українські вчителі кожні чотири роки в обов'язковому порядку проходять курси підвищення кваліфікації. При цьому програми курсів післядипломної підготовки вчителів знайомлять із цілями й завданнями реформ, із новаціями (нововведеннями), що стосуються змісту і методів навчання. Особлива увага зосереджується на оновленні, вдосконаленні та поглибленні фахових і педагогічних знань. На лекціях і

семінарських заняттях педагогів знайомлять із тенденціями та актуальними проблемами розвитку суспільства, молоді та школи. Варто зазначити, що саме післядипломна освіта забезпечує фахове удосконалення, поглиблення й оновлення професійних знань та вмінь педагогів: йдеться про неперервність освіти, про постійне здобуття знань, про навчання упродовж усього життя і це є реалією сьогодення [204, с. 202].

З'ясовано, що підвищення кваліфікації вчителів у досліджуваних країнах здійснюється на базі різних установ. Зокрема, післядипломна педагогічна освіта Греції здійснюється в педагогічних інститутах, ЗВО, регіональних центрах підготовки, центрах професійного удосконалення – в Іспанії, школах спеціалізації (SSIS) – в Італії. Найбільш поширеними формами кваліфікації вчителів є конференції (Іспанія), семінари (Греція), наукові гранти та пілотні проекти (Італія).

Професійний розвиток вчителів в Іспанії – це процес удосконалення навичок, систематичної і неперервної діяльності, спрямованої на оновлення, розширення та поглиблення знань й навичок, пов'язаних з професією вчителя. Потреба в навчанні виникає у зв'язку з розвитком науки і техніки, змінах у технології виробництва та необхідності врахування власних професійних ресурсів. Розрізняють наступні чотири професійні функції; адаптація, вирівнювання, реставрація та реконструкція. Форми навчання – це різні види курсів професійної кваліфікації та аспірантура, але першоосновою підвищення кваліфікації є самоосвіта [150; 154].

В Іспанії добре розвинена система післядипломної педагогічної освіти. Основними видами курсової підготовки різної тривалості та форми є наступні: 20–30 год. теоретичних, 50–60 – теоретичних і практичних год. і 150 год. відводиться на інтенсивні курси, що відбуваються під час канікул. Інші форми навчальної діяльності передбачають роботу у невеликих групах по 3-8 чол. під керівництвом координаторів. Теми семінарів теоретично розраховуються на 15–18 чол. Участь в обміні досвідом є безкоштовною. Іншою формою неперервного навчання учителів є конференції.

Як і в Греції, в Іспанії функціонують регіональні центри підготовки вчителів. Застосовуючи досвід місцевих вчителів щодо організації навчального процесу, центрами організуються зустрічі для вчителів, проводиться онлайн-навчання. Рада призначає директора Центру на термін до трьох років. Педагогічні центри фінансуються Міністерством освіти в Мадриді. Одним із таких осередків є центр у Пальмі, який функціонує з 1987 року, до сфери діяльності якого належать: організація вдосконалення вчителів, надання експертних та консультаційних послуг у сфері підвищення кваліфікації. Рішення приймаються Радою та директором Центру. Вони несуть відповідальність за зміст навчання вчителів та бюджет.

За розвиток інфраструктури відповідальною є група з шести вчителів, які делеговані від шкіл. 17 координаторів, підготовлених експертами з Міністерства освіти, реалізують рекомендації та консультації з питань удосконалення вчителів. Центр повинен обслуговувати 350 шкіл, охоплюючи близько 5000 вчителів. Одним із пріоритетних завдань цього Центру є організація курсів у різних школах. В якості стимулу для участі у безперервному професійному розвитку вчителям надається відпустка. Матеріально-технічна база центру включає в себе: конференц-зал, кабінети, комп'ютерний зал, аудіовізуальні кімнати, центр документації, лабораторію. Робота центру зосереджена в таких предметних сферах: мови – каталонська та кастильська, сучасна математика, суспільні науки, інформаційні технології, методи навчання [150; 154].

Наукове обґрунтування, прогнозування та відпрацювання основних моделей професійного розвитку вчителів потребує осмислення й освоєння методологічних, фундаментальних напрацювань у галузі європейської педагогічної освіти. Теоретичні напрацювання європейських науковців, практичний досвід створення і впровадження програм неперервного професійного розвитку вчителів в університетах розвинених країн ЄС, як осередків цінного історичного досвіду підготовки вчителів та сучасних інноваційних пошуків і стратегій, фінансова підтримка цих програм на

законодавчому рівні заслуговують безумовно її серйозного вивчення з метою критичного осмислення і можливого використання в Україні [79, с. 125; 320].

Зазначимо, що аналіз змісту, форм, методів і моделей професійного розвитку вчителів у Греції, Італії та Іспанії дав нам змогу зробити висновок про те, що досить ефективною може стати адаптація в освітньому просторі України нових моделей професійного розвитку учителів в Італії, а саме: мережі вчителів; магістерські програми; наукові гранти; консультування та професійна допомога; спільні дослідницькі проекти; професійне навчання он-лайн; програми супутникового телебачення; вчительські стадії (пару тижнів поза школою); короткострокові курси (20 год.), методологічні семінари на рівні школи тощо [266, с. 74].

Регіональні центри підвищення кваліфікації вчителів (Regional Training Centres, РЕК) були створені відповідно до Указу Президента 250/92 (Закон 1566/1985 і 2009/92) і розпочали своє функціонування р 1992 року, коли була запроваджена політика децентралізації грецької адміністративної шкільної системи. Кожен РЕК – це державна установа, що перебуває під контролем Міністра національної освіти і релігійних справ. Усього по країні нараховується 16 РЕК в Афінах, Східній Аттиці, Західній Аттиці, Піреї, Патрі, Йоанніні, Салоніках (1-й та 2-й), Александруполі, Геракліоні, Ларіссі, Тріполі, Ламії, Кавалі, Мітелене і Козані [407, с. 194].

Здійснений аналіз особливостей реалізації моделі Регіональних центрів підвищення кваліфікації вчителів у Греції засвідчив, що діяльність цих центрів спрямована на: забезпечення різних форм обов'язкового і додаткового навчання для вчителів початкової та середньої освіти з навчальними програмами довгої та середньої тривалості; інструктажу вчителів щодо розробок у сфері наук і технологій; нових методик, моделей і стратегій навчання; змін у міжособистісних відносинах і поведінці; користі наукового знання про когнітивні об'єкти екологічної та валеологічної освіти, мистецької освіти, Європейський вимір в освіті, застосування

комп'ютерів, соціологічних предметів, психопедагогічного дослідження, конфронтації дітей з труднощами у навчанні і образлива поведінка.

Вивчення та критичне переосмислення південно-європейського досвіду в галузі розвитку неперервної педагогічної освіти дало змогу зробити загальні висновки про те, що у післядипломній педагогічній освіті Греції, Італії та Іспанії застосовуються різні форми навчання: спеціальні курси, семінари, цільові програми-проекти, основою яких є індивідуалізація навчання (пропонуються індивідуальні та групові заняття; враховуються побажання слухача щодо вибору тематики програм), інтерактивність навчання, використання новітніх освітніх технологій. На відміну від Італії, де перепідготовка освітян – справа добровільна, хоча і є професійним обов'язком педагога, у Греції навчання на курсах підвищення кваліфікації є обов'язковим.

Виявлено, що в Італії реалізуються дві моделі професійного розвитку вчителів (CLSFP – інтегральна модель підготовки вчителів початкової школи та школи дитинства та послідовна модель для підготовки вчителів середньої школи (курс спеціалізації з викладання у середній школі SSIS). Це відповідає європейським тенденціям відносно підготовки вчителів початкової школи та другого циклу середньої школи. Стосовно першого циклу середньої школи – це послідовна модель дворічних шкіл спеціалізації (SSIS).

З'ясовано, що підвищення кваліфікації вчителів в Іспанії здійснюється в 78 навчальних центрах, де основний акцент робиться на навчанні та практичних методиках викладання. Навчання є обов'язковим і організовано централізовано Міністерством національної освіти тощо. У сферу діяльності Центрів підготовки вчителів входить організація підвищення кваліфікації вчителів, надання експертних та консультаційних послуг у сфері підвищення кваліфікації. Вони також несуть відповідальність за зміст навчання вчителів і бюджет тощо.

Таким чином, аналіз особливостей професійного розвитку вчителів у Греції, Італії та Іспанії засвідчив, що у Греції початкова підготовка і неперервний професійний розвиток забезпечуються академічними інституціями та факультетами університетів. Доведено, що значні заходи оптимізації та урізноманітнення професійного розвитку вчителів шляхом широкого практичного використання інноваційних форм цього процесу належать Італійській республіці, що актуалізує необхідність обґрунтування сучасних підходів до технологій моделювання та тенденцій професійного розвитку вчителів.

З'ясовано, що підвищення кваліфікації вчителів досліджуваних країн здійснюється на базі різних установ (наприклад, у Греції – в педагогічних інститутах, ЗВО, регіональних центрах підготовки, в Іспанії – центрах професійного удосконалення та навчальних центрах, в Італії – школах спеціалізації (SSIS)).

Висновки до четвертого розділу

1. Таким чином, аналіз законодавчого забезпечення розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії засвідчив, що у числі загальних пріоритетів урядів та Міністерств освіти досліджуваних країн є інвестування у вищу освіту; гарантування якості та рівності освіти; запровадження триступеневої структури організації освітнього процесу; формування гнучкої системи педагогічної освіти та підготовки вчителів; вдосконалення її якості.

2. Узагальнення науково-педагогічних джерел і методичної літератури, офіційних документів, інформаційних ресурсів мережі Інтернет дозволив нам дійти висновку, що в *Греції*: 1) підготовка вчителів для всіх типів шкіл у Грецькій республіці здійснюється на університетському рівні; навчальними планами педагогічних відділень Греції значний обсяг

навчального часу відведено психолого-педагогічній та практичній підготовці; 2) в основі системи післядипломної педагогічної освіти в Греції містяться дві моделі: традиційна та інноваційна; серед організаційних форм у системі післядипломної педагогічної освіти виділяють пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка;

В *Італії*: 1) характерною властивістю італійської системи є те, що професійна підготовка майбутніх вчителів не здійснюється в рамках традиційної університетської системи, тоді як у Греції та Іспанії підготовкою вчителя початкових класів займаються університети; 2) основним методом професіоналізації педагогічної діяльності вчителів в Італії є удосконалення базової педагогічної освіти, що безумовно стосується базової підготовки вчителів в Іспанії.

В *Іспанії*: 1) серед категорій кваліфікацій вчителів виокремлюють: вихователів дошкільних закладів та початкової школи, вчителів середньої школи, викладачів університетів; 2) форми підвищення кваліфікації вчителів включають в себе: курси, семінари, конференції, програми для підвищення кваліфікації, візити-спостереження в інші школи, співробітництво між вчителями, індивідуальні або спільні дослідження, наставництво, спостереження або тренування; 3) особливостями іспанської системи педагогічної освіти є її прагнення до регіональної автономії, управління та організації навчального процесу; створення можливостей для навчання в середній школі кожному учню; приділення уваги організації обов'язкової орієнтації професійно-педагогічної освіти на всіх рівнях; розвиток мережі педагогічної освіти, яка все ще перебуває у фазі перманентного удосконалення.

3. Таким чином, аналіз особливостей професійного розвитку вчителів у Греції, Італії та Іспанії засвідчив, що у Греції початкова підготовка і неперервний професійний розвиток забезпечуються академічними інституціями та факультетами університетів. Доведено, що значні заходи оптимізації та урізноманітнення професійного розвитку вчителів шляхом

широкого практичного використання інноваційних форм цього процесу належать Італійській республіці. З'ясовано, що підвищення кваліфікації вчителів досліджуваних країн здійснюється на базі різних установ (наприклад, у Греції – в педагогічних інститутах, ЗВО, регіональних центрах підготовки, в Іспанії – центрах професійного удосконалення та навчальних центрах, в Італії – школах спеціалізації (SSIS).

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [79; 258; 266; 267; 278; 281; 297; 299; 303; 304; 320; 330; 331; 337].

РОЗДІЛ 5

ПРОГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПІВДЕННО-ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ В ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У розділі виявлено спільне та відмінне у розвитку педагогічної освіти досліджуваних країн; здійснено порівняльний аналіз тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.; окреслено перспективні напрями модернізації вітчизняної педагогічної освіти на сучасному етапі; обґрунтовано науково-методичні рекомендації щодо можливості використання конструктивних ідей південно-європейського досвіду задля окреслення прогностичних шляхів розвитку педагогічної освіти в Україні в умовах поглиблення інтеграційних процесів.

5.1 Спільне та відмінне у розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії

Системи освіти, зокрема педагогічної у країнах ЄС, незважаючи на політичні та ідеологічні розбіжності діяльності різних урядів, зазнали на початку ХХІ ст. загального руху до подальшої децентралізації та перерегулювання державного контролю [771].

Аналіз стану та динамічного розвитку західноєвропейських освітніх систем свідчить про початок епохи її глобального реформування. Важливим поштовхом для цього стали процеси глобалізації та інтернаціоналізації, які посилюють тенденції мобільності, неперервності освіти впродовж життя, інтеграції. Саме інтеграційні процеси в Західній Європі (у тому числі й південно-європейського регіону) визначають напрями її реформування в контексті створення єдиного європейського освітнього простору. Цей процес передбачає зближення систем підготовки вчителів в країнах європейської

спільноти з одночасним збереженням і розвитком їхньої національної самобутності. Тому одним із шляхів розв'язання зазначених проблем в умовах поглиблення інтеграції України до європейського та світового освітнього простору, є не тільки звернення до найкращих зразків вітчизняної педагогічної спадщини, а й урахування загальних тенденцій європейського розвитку освіти дорослих, результатів міжнародних досліджень, прогресивних ідей зарубіжного досвіду [204, с. 42].

У цьому контексті порівняльний аналіз досвіду Греції, Італії та Іспанії з розбудови системи педагогічної освіти викликає значний інтерес як джерела всебічного осмислення та творчого використання його конструктивних ідей, а також потужного поштовху для випереджувального розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти [340; 333, с. 113–117].

Зазначимо, що на Європейському континенті педагогічна освіта є включеною в процес європеїзації. В останні десятиріччя педагогічна освіта в усьому світі зазнала значних змін, які пов'язані з широкими соціальними й політичними трансформаціями – контекстами життєдіяльності й розвитку цієї важливої галузі педагогічної теорії й освітньої практики. З одного боку, педагогічна освіта має гідно відповісти на виклики нашого часу щодо якісної освіти для всіх, з другого – розширилися межі її традиційної соціальної відповідальності за прогрес національної освіти в умовах глобалізації.

Якщо порівняти педагогічну освіту 80-х рр. минулого століття і педагогічну освіту на початку XXI ст., то виявиться кілька важливих характеристик: педагогічна освіта вже не є відособленою галуззю підготовки, а виступає як невід'ємна частина вищої освіти і науки; системи вищої освіти (і досліджень) у 46 європейських країнах перебувають на шляху до спільного Європейського простору вищої освіти і науки; європеїзація й інтернаціоналізація педагогічної освіти є значно складнішим процесом, аніж європеїзація й інтернаціоналізація вищої освіти в цілому; розгляд змін в європейській педагогічній освіті є важливим з глобальної точки зору [204, с. 145–146].

Болонський процес особливо вплинув на педагогічну освіту, оскільки структура, тривалість та місцезнаходження (університетська або неуніверситетська) педагогічних кваліфікацій у межах Європи помітно відрізняється. Зокрема, тривалість початкової педагогічної освіти ранжується від трьох років (для вчителів початкової школи Ірландії та Іспанії) до 8 років – для вчителів в Італії (ОЕСР, 2005). Відмічаються також значні розбіжності щодо тривалості підготовки в межах однієї країни. Наприклад в Італії та Іспанії тривалість курсової підготовки для вчителів старшої середньої школи приблизно у два рази довша, ніж курсова підготовка для вчителів початкових класів.

Спостерігається тенденція до університетизації педагогічної освіти та запровадження послідовних моделей педагогічної освіти (із ступеневою структурою бакалавра та магістра). Магістерський компонент забезпечує професійну підготовку вчителів. Паралельні моделі є найбільш поширеними у Європі, особливо на початковому (за винятком Франції та Німеччини) та середньому рівнях освіти, виключно для випадку Бельгії (Фламандська громада), Греції, Угорщини, Ірландії та Італії (Eurydice, 2002) [749].

Необхідність задоволення вимог Європейської Комісії щодо порівнянності кваліфікацій вищої освіти вважається основним драйвером для реформи початкової педагогічної освіти в країнах ЄС. Зокрема, до кінця 90-х рр. XX ст. спостерігалася *загальна тенденція до збільшення автономії закладів початкової педагогічної освіти* і, зокрема у Греції, Італії та Іспанії . Підсумовано ступінь інституційної автономії установ початкової педагогічної освіти в Європі і, зокрема, Греції, Італії та Іспанії (2000-2001 рр.) при підготовці вчителів молодшої середньої школи. (див. табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Ступінь інституційної автономії, наданої установами, що забезпечують початкову педагогічну освіту для вчителів молодшої середньої школи у країнах ЄС (2000-2001 рр.)

Країни ЄС	Загально-предметна освіта		Професійна підготовка	
	зміст	розподіл часу	зміст	розподіл часу
Австрія	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Бельгія (Fl.)	обмежена	тотальна	обмежена	тотальна
Бельгія (Fr.)	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Болгарія	тотальна	тотальна	обмежена	обмежена
Кіпр	тотальна	тотальна	обмежена	обмежена
Чеська республіка	тотальна	тотальна	тотальна	тотальна
Данія	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Естонія	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Фінляндія	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Франція	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Німеччина	немає*	немає*	немає*	немає*
Греція	тотальна	тотальна		
Угорщина	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Ісландія	тотальна	тотальна	тотальна	тотальна
Ірландія	тотальна	тотальна	обмежена	обмежена
Італія	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Латвія	тотальна	тотальна	обмежена	обмежена
Литва	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Люксембург	за кордоном	за кордоном	немає*	немає*
Нідерланди	обмежена	тотальна	обмежена	тотальна
Мальта	тотальна	тотальна	тотальна	тотальна
Норвегія	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Польща	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Португалія	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Румунія	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Словаччина	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Словенія	тотальна	тотальна	обмежена	обмежена
Іспанія	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Швеція	обмежена	тотальна	обмежена	обмежена
Великобританія (Англія)	тотальна	тотальна	обмежена	обмежена
Великобританія (Північна Ірландія)	тотальна	тотальна	обмежена	обмежена
Великобританія (Шотландія)	обмежена	обмежена	обмежена	обмежена
Великобританія (Уельс)	тотальна	тотальна	обмежена	обмежена

Джерело: опрацьовано і узагальнено автором за [750, с. 30].

Примітки:

* - Ключова інституційна автономія: немає інституційної автономії: інституції слідуєть детальним правилам, видани відповідним органом освіти і які визначають обов'язкові предмети, варіанти навчального плану та їх точні часові розподіли.

Обмежена інституційна автономія: офіційні документи регламентують рамкову основу, в межах якої інституції можуть розробляти свої власні навчальні плани та програми. Інструкції можуть визначати або мінімальні вимоги щодо груп обов'язкових предметів і / або частку забезпечення загальної та професійної підготовки з точки зору часу, експертизи цілей або мінімальних стандартів, необхідних вчителям по завершенню їх підготовки.

Тотальна інституційна автономія: інституції абсолютно вільно вирішують організацію початкової педагогічної освіти щодо змісту та часу.

Зокрема, у табл. 5.1. показано, що для країн, які не мають інституційного відокремлення між молодшою середньою та старшою середньою школами, ситуація характерна для підготовки усіх вчителів середньої школи. З'ясовано, що у переважній більшості країн спостерігається поєднання зовнішнього регулювання та інституційної автономії. Цей баланс, як правило, більший для загально предметної освіти вчителів, аніж у випадку професійної підготовки. Однак лише у трьох із 33 країн (Чеська Республіка, Ісландія та Мальта) ЗВО мають повну (тотальну) інституційну автономію щодо усіх аспектів підготовки вчителів. З Іншого боку лише у Німеччині педагогічна освіта регулюється окремими землями, а не федеральним урядом. У випадку Греції характерна тотальна інституційна автономія установ початкової педагогічної освіти, на відміну від Італії та Іспанії, де спостерігається обмежена інституційна автономія установ початкової педагогічної освіти.

Сучасні вимоги до вчителя і процесу його підготовки, які відображені в державних документах і законодавчих актах, зумовлені процесами інтенсивної інформатизації суспільства, мобілізації потенціалу системи самоорганізації навчання у вищій педагогічній школі для проходження всіх етапів професійного становлення, що забезпечують формування в майбутніх учителів цілісного досвіду педагогічної діяльності, а також основних компонентів педагогічної культури. Це вимагає перегляду традиційних

уявленнь про розвиток особистості педагога, реалізації випереджувальних технологій його професійної підготовки. Відповідаючи сучасним запитам у сфері освіти, майбутні спеціалісти мають удосконалюватись та зростати в особистісному та професійному планах [248, с. 1].

Зокрема, у країнах ЄС і, зокрема, у *Греції, Італії та Іспанії*) зміст підготовки педагогічних працівників регулюється нормативними документами (освітніми стандартами) і більшою чи меншою мірою контролюється органами управління освіти різного рівня. Більшість педагогічних навчальних закладів в Європі мають обмежену автономію, яка забезпечує їм право складати власні навчальні плани на основі нормативних актів, враховуючи вимоги обов'язкового включення в програми конкретних предметів, визначати об'єм предметного і професійно-орієнтованого блоків, встановлювати терміни проведення проміжного і підсумкового контролів, а також включати опис компетенцій, які повинні набути майбутні вчителі в процесі підготовки. ЗВО можуть самостійно формувати лише окремі компоненти змісту, а також визначати їх обсяг [228, с. 229].

Одним із ключових завдань покращення загальної якості системи освіти і навчання в країнах ЄС було визначено поліпшення якості освіти викладачів. Серед проблем сучасної педагогічної освіти, які розглядаються на національному рівні та на рівні ЄС, визначено наступні: обмежений доступ до професійного розвитку вчителів у багатьох державах-членах ЄС; низький рівень інвестицій у професійну підготовку вчителів; відсутність узгодженості та наступності між початковою освітою та безперервним професійним розвитком. З метою вирішення виділених проблем запропоновано здійснення наступних кроків: безперервне навчання для вчителів, в тому числі наставництво, дискусії, круглі столи між вчителями та директорами шкіл з питань запитів і потреб вчителів; адекватне фінансування цілей професійного розвитку; забезпечення вироблення у вчителів навичок виявлення потреб кожного учня і вміння підтримати учня; вміння працювати у багато культурному середовищі; допомога молодим фахівцям у набутті

ключових компетенцій. Програми педагогічної освіти мають бути доступними і для бакалаврського, магістерського та докторського циклів вищої освіти [286, с. 17–20; 733, с. 17].

Результати проектів «Спільні європейські принципи щодо компетентностей вчителя» (2005) [506] та «Покращення якості педагогічної освіти» (2007) [592], котрі базувалися на національних доповідях майже всіх країн–членів, засвідчили, що «сучасні системи педагогічної освіти європейських країн не формують у педагогів необхідних умінь і компетентностей». Як зазначалося в Комюніке ЄК, період 2005–2015 рр. був дуже напруженим для європейської педагогічної освіти, адже школу за віком мало залишити понад 1 млн. вчителів. Тому для забезпечення вчителів високоякісною педагогічною освітою і можливостями неперервного професійного розвитку переважно в системі післядипломної педагогічної освіти необхідні значні системні зміни.

Дані цих проектів стали підґрунтям для здійснення загальноєвропейського дослідження курикулумів (навчальних планів і програм) педагогічної освіти на предмет їх відповідності сучасним вимогам до професії вчителя, а також обґрунтування спільного й відмінного в підходах до визначення національних систем компетентностей вчителів в Європі. У цьому контексті у країнах ЄС освітніми експертами було виокремлено три моделі визначення та організаційного запровадження вмінь і компетентностей вчителів у системі педагогічної освіти. У першій моделі вміння та компетентності в педагогічній освіті визначені централізованим шляхом на національному рівні (наприклад, *Kinp*) [204; 619, с. 177–191].

Значний інтерес викликає опис другої та третьої моделей. Зокрема, у другій моделі, яка поширена у 18 країнах (у тому числі *Італії* та *Іспанії*) уряди створили певні вимоги для визначення компетентностей, але не визначають безпосередньо той комплекс компетентностей, який є наскрізним для навчальних програм і курсів педагогічної освіти. Право вирішувати проблему запровадження тих чи інших компетентностей у програми

педагогічної освіти належить університетам. Однак, визначені у цих країнах викладацькі уміння й компетентності поки що не звернені до змісту навчальних курсів і не впроваджені в курикулуми педагогічної освіти.

За третьою моделлю (наприклад, *Греція* і *Мальта*) необхідні викладачам уміння й компетентності не визначаються на національному рівні, але таке визначення є можливим на рівні окремих навчальних закладів [204, с. 159].

Водночас на центральному рівні в усіх країнах ЄС визначено такі групи компетентностей: предметні, педагогічні компетентності, компетентність щодо інтеграції теорії і практики, компетентність щодо оцінки якості. На рівні закладів педагогічної освіти спільними для всіх країн є наступні компетентності: предметні компетентності; педагогічні компетентності; компетентність щодо інтеграції теорії і практики; компетентність щодо взаємодії й співробітництва; компетентність щодо оцінки якості; компетентність у сфері мобільності; лідерська компетентність. Наприклад, в педагогічній освіті *Каталонії* традиційно наголошувалося на предметних компетентностях. Але зараз педагогічні компетентності вважаються більш важливими. Це спричинено новими вимогами до підготовки вчителів початкової і середньої школи. Якщо раніше для підготовки вчителя середньої школи необхідно було проходити 5-річну спеціалізовану програму з предмета викладання плюс 3-місячну програму з педагогічної підготовки (педагогічний сертифікат), то нині вчителі початкової школи готуються як більш загальні фахівці. Натомість від вчителів середньої школи вимагається річний магістерський ступінь у галузі психолого-педагогічних наук.

Слід зауважити, що співробітництво в освіті, особливо зростання студентських обмінів у деяких країнах розглядають як механізм підняття якості освіти і досліджень до найвищих міжнародних стандартів. Проте в *Італії* та *Іспанії* мобільність зараховують до тих груп компетентностей, які розвиваються не досить ефективно. Крім того, на темпи зростання мобільності й масштаби участі освітян у міжнародних заходах і акціях

певний уповільнюючий вплив здійснюють ті країни, освітні системи яких не виявляють активності у сфері вивчення іноземних мов (наприклад, *Італія, Каталонія*). Вони вважають, що вже включені у широкомасштабний освітній простір з підвищеною внутрішньою мобільністю і тому немає необхідності у вивченні інших мов. Проте, в університетах цих країн навчається значна кількість студентів з різних країн та регіонів. Наприклад, в університетах Каталонії навчаються багато студентів з Південної Америки, хоча більшість з них отримують ступінь магістра не в сфері педагогічної освіти [204, с. 161–164].

Аналіз цього документу засвідчив, що в сучасних умовах у всіх країнах ЄС (в тому числі Греції, Італії та Іспанії) майже всі групи компетентностей включені в курикулуми або інші документи педагогічної освіти. Крім того, майже в усіх європейських країнах курикулуми та кваліфікаційні стандарти розроблено відповідно до положень та рекомендацій Міністерств освіти, а також авторитетних професійних органів, наприклад, вчительських рад, що сприяє встановленню певного рівня однорідності програм підготовки. Але деякі країни відстоюють високу автономію своїх університетів, вона є настільки сильно й традиційно усталеною, що поширюється і на розробку навчальних програм та формування курикулуму в цілому, що зумовлює значні відмінності у структурі та навчально-методичному забезпеченні однакових курсів педагогічної освіти.

Водночас системи професійної підготовки вчителів є настільки дивергентними та специфічними, що співробітництво в цій галузі все ще полягає в розробці перспективних планів щодо вибудовування спільних підходів до змісту педагогічної освіти в Європі. Однак, курикулярні реформи в педагогічній освіті відбуваються набагато складніше, що зумовлюється: а) наявністю різних типів програм підготовки вчителів для різних освітніх рівнів (дошкільної, початкової, середньої освіти); б) наявністю різних типів навчальних інституцій, що пропонують навчальні програми (університети. Інституції не університетського сектору, спеціалізовані педагогічні коледжі);

в) тим, що програми підготовки вчителів-предметників до викладання одного-двох предметів у школі – особливо в університетському секторі – логічно переплітаються з подібними програмами-спеціалізаціями (мови, математика, біологія, економіка тощо). Таке приєднання до програм-спеціалізацій реалізується різноманітними шляхами залежно від структурної специфіки національних освітніх систем.

Це пояснюється здебільшого тим фактом, що в більшості європейських країн (*в тому числі Греції, Італії та Іспанії*) структура і зміст педагогічної освіти значною мірою сформовані й обмежені національними контекстами та історією. Держава має посилений вплив на формулювання курикулуму педагогічної освіти й підготовки, а відповідні вимоги загалом знижують гнучкість навчальних програм у цій галузі.

Зокрема, в рамках дослідження «Курикулум педагогічної освіти в країнах ЄС» (2010 р.) [738], здійсненого в межах програми Європейської Комісії «Освіта й підготовка 2010» було проаналізовано 27 країн ЄС (у тому числі курикулуми педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії), що дало змогу науковцям дійти висновку, що організаційно-структурний формат педагогічної освіти й курикулуму залежить від державної політики та стратегій розвитку вищої педагогічної освіти в кожній країні Євросоюзу [204, с. 168–169].

Підсумком цього дослідження стало обґрунтування двох ключових моделей визначення курикулуму для базової педагогічної освіти в межах ЄС. Відповідно до першої моделі, яка характерна курикулумам педагогічної освіти 24 країн-членів ЄС (у тому числі *Італії та Іспанії*) Міністерства освіти або інші уповноважені органи управління освітою визначають рамки та формують регуляторні документи в межах чинного національного законодавства для вищих педагогічних навчальних закладів щодо розробки ними власних курикулумів на автономних засадах. При цьому дослідники наголошують, що в країнах з федеральним державним устроєм (наприклад, *Іспанія*) кожна територіальна одиниця має власні органи управління

педагогічною освітою, а відтак і нормативну базу щодо її функціонування. Однак основоположні рамкові документи розробляються й затверджуються на загальнонаціональному рівні, тому кожна федеральна територіальна одиниця (наприклад, автономний регіон Королівства *Іспанія*), як правило, несе відповідальність за організацію педагогічної освіти відповідно до законодавства країни.

Друга модель визначення курикулумів педагогічної освіти й підготовки вчителів розповсюджена в *Греції* та на *Мальті*. Її суть полягає в тому, що саме заклади педагогічної освіти мають виключне автономне право встановлювати вимоги і визначати рамки курикулумів. Рівні встановлення вимог до курикулумів педагогічної освіти в країнах Південної Європи представлено в *таблиці Ж.1 (Додаток Ж)*.

У цьому контексті аналіз європейського досвіду забезпечення якості педагогічної освіти дав можливість Л. Огнівко окреслити загальні висновки: важливе значення у підготовці педагогічних працівників надається якості освітніх програм підготовки, модернізація яких здійснюється шляхом визначення кількості суміжних спеціальностей, за якими випускник може працювати без значних затрат часу, встановлення співвідношення між академічним (предметним) і професійним циклами; посилення професійної спрямованості змісту підготовки, збільшення частки педагогічних дисциплін і практики в навчальних планах; надання значної уваги методичній підготовці вчителя, її адекватності реальним потребам шкільного процесу; побудови навчальних планів на основі компетентнісного і модульного підходу до організації процесу, включення до них галузей знань, важливих для вчителів на сучасному етапі розвитку (ІКТ, гендерні аспекти освіти, комунікативні методики тощо); забезпечення взаємозв'язку між стандартами підготовки вчителя і шкільними стандартами; забезпечення незначного аудиторного навантаження студентів; самостійного вибору студентами навчальних курсів, складання індивідуального плану, що дозволяє максимально забезпечити індивідуальний підхід у професійній підготовці.

Одним із дієвих засобів забезпечення якості освіти, управління нею є моніторинг, а ефективним інструментом одержання інформації щодо якості освіти – стандартизоване тестування [228, с. 230–231].

Таким чином, на порядку денному країн ЄС сьогодні стоїть питання професійного вимірювання якості початкової підготовки вчителів. Незважаючи на реформи в ряді країн ЄС щодо якості педагогічної освіти. Початкова підготовка вчителів здійснюється неадекватно в плані поліпшення якості викладання та сприяння підвищенню соціального статусу професії вчителя. Педагогічна освіта має бути добре структурована і розрахована на тривалий термін з метою забезпечення підвищення кваліфікації [733, с. 19].

Так, П. Корт (Pia Cort) [511] виокремлює наступні концепції або загальні моделі підготовки вчителів: 1) навчальна діяльність має індивідуальний характер, тобто вона не стандартизована, але одночасно відповідає вимогам системи, шкіл та вчителів. Так, у цьому можуть бути деякі вбудовані проблеми: а) навчальна діяльність модуляризована; б) навчальна діяльність базується на принципі дуального навчання, тобто навчання на робочому місці чергується з навчанням поза робочим місцем. Відправна точка полягає у практиці та досвіді вчителів, а навчальні шляхи стали більш гнучкими і складаються як із формальної, так і з неформальної навчальної діяльності.

Науковець Л. Огнівко зазначає, що у різних моделях підготовки вчителів в країнах ЄС структура змісту освіти об'єднує два блоки: предметний, який включає загальноосвітні та спеціальні дисципліни; професійний, який реалізований у навчальних планах у вигляді трьох основних компонентів: загальнопедагогічні дисципліни, дидактика/методика, педагогічна практика. Значна увага в навчальних планах вищих педагогічних закладів приділяється методичній підготовці вчителя, її адекватності реальним потребам шкільного процесу. Особливістю навчальних планів країн ЄС є те, що їх побудова здійснюється на основі компетентнісного підходу до організації процесу навчання. Кожний модуль оцінюється в 6-15

кредитів ЄКТС і включає: цілі навчання; очікувані результати; методи викладання і навчання; процедури оцінки; розрахунок навчального навантаження, виражений в кредитних одиницях; умови допуску до вивчення даного модуля [228, с. 228–229].

Побудова навчальних планів за такими принципами забезпечує можливість орієнтування на результати навчання і навчальне навантаження, що в свою чергу підвищує ефективність навчальних курсів; сприяє гнучкості і повнішому задоволенню потреб студентів; забезпечує міждисциплінарну взаємодію різних галузей знань; змінює методи оцінки, трансформуючи їх в контроль за набуттям певних компетенцій [251, с. 135–136].

Зокрема, розробка навчальних планів у країнах Європи (у тому числі Греції, Італії та Іспанії) супроводжується розв'язанням таких проблем, як забезпечення взаємозв'язку між стандартами підготовки вчителя і шкільними стандартами, оскільки у більшості країн системи педагогічної освіти призначені навчати студентів викладанню певних шкільних предметів; включення до навчальних планів вивчення галузей знань, важливих для вчителів на сучасному етапі розвитку: ІКТ, використання міждисциплінарного підходу у викладанні, гендерні аспекти освіти, мультикультуралізм, комунікативні методики; передбачення у навчальних планах науково-дослідницького аспекту, призначеного для стимулювання професійного розвитку учителя і підвищення якості його роботи [251, с. 132].

Педагогічна освіта має забезпечити поєднання знань навчальних предметів та знань, умінь та навичок з педагогіки, методики та дидактики. Студенти педагогічних навчальних закладів мають розвивати навички загальнолюдських відносин, роботи в команді, управління та профілактики конфліктів, як з дорослими, так і з дітьми та підлітками; розвивати навички та вміння адаптуватися до інновацій [735, с. 21; 152, с. 121].

В університетах більшості європейських країн і, зокрема, Греції, Італії та Іспанії згідно уведення трициклової структури ступенів вищої педагогічної освіти (бакалавр, магістр та доктор філософії з певної галузі

наук) в рамках реалізації основних завдань Болонського процесу пропонуються програми першого рівня вищої освіти або еквівалентні йому для підготовки вчителів середньої школи, початкової школи і дошкільних навчальних закладів. У половині країн Європи курси базової педагогічної освіти для першого та другого рівнів педагогічної освіти (бакалавр/магістр) також розраховані на підготовку викладачів університетів і професійних коледжів. Більшість країн має програми подальшого професійного розвитку для вчителів та інших фахівців у галузі освіти, які не завжди передбачають присвоєння вищої кваліфікації. Однак за бажанням педагога можуть набути ступенів другого й третього рівнів вищої освіти за зазначеними напрямками педагогічної освіти [204, с. 172].

Як зазначає італійська дослідниця Ф. Каєна (F. Caena), після Болонського процесу ключова інституційна зміна у початковій педагогічній освіті у 2010 році була дещо схожа на те, що трапилося у Франції, де університетські інститути (IUFM) втратили свій незалежний статус. Постачальники початкової педагогічної освіти були об'єднані з університетами, хоча початкову педагогічну освіту було піднято до рівня другого циклу. Італійська реформа також підняла програми початкової педагогічної освіти до магістерського рівня для усіх вчителів. Початкова педагогічна освіта для вихователів дитячих садків та вчителів початкових класів є тепер доручено призначеним постачальникам університетів у кожному регіоні; п'ятирічна паралельна програма включає 600 год. викладацької практики, відбір кандидатів, пов'язаний з прогнозами попиту на вчителів, та присуджує педагогічні кваліфікації зі ступенем.

Натомість для вчителів середніх шкіл початкова педагогічна освіта розподіляється між магістерським навчанням та річною програмою післядипломної кваліфікації з практикою викладання що, очевидно, протиставляє відстоювану важливість повної інтеграції педагогічної практики, рефлексії та університетських курсів упродовж початкової педагогічної освіти (Korthagen та ін., 2006). Зокрема Закон 2010 року включає

досвід педагогічної практики ще до післядипломної початкової педагогічної освіти, під час магістерських студій [496, с. 113–114].

Виходячи із вище означеного, ми дійшли висновку, що Болонські реформи у проблемних областях сучасних реформ вищої освіти країн Південної Європи і, зокрема, педагогічної, демонструють виклики та перспективи для нової орієнтації процесу реформування. Не зважаючи на критику основних положень Болонського процесу, на рівні реалізації він виступає складовою частиною національної державної політики південно-європейських країн і не підкорюється наднаціональній організації. *Загальною* в досліджених європейських країнах є *тенденція створення послідовної структури навчання*, хоча зміст курсів магістерської підготовки може багато в чому відрізнятися [286, с. 20].

У педагогічній освіті переважають три основні напрями професійного навчання вчителів щодо інтеграції предметних дисциплін та фахової педагогічної підготовки: паралельна, послідовна та інтегрована моделі, різноманітність яких має значний вплив на включення педагогічної освіти в двоциклову структуру, окрім програм підготовки вчителів старшої школи, які, як правило, виключені з двоциклових дискусій. У першому випадку теорія і практика вивчаються одночасно впродовж здобуття початкової педагогічної освіти. У другому випадку кваліфікації здобуваються шляхом педагогічних досліджень. З точки зору структури педагогічна освіта на рівні магістра може бути організована по-різному. У більшості випадків це передбачає: а) проведення педагогічних досліджень у тій же установі або відділенні університету; б) проведення педагогічних досліджень магістрами вищої освіти на тій чи іншій кафедрі університету або коледжу; в) проведення педагогічних досліджень на звання магістра з обраної теми у відділенні університету, наприклад щодо вчителів старших класів середньої школи [736, с. 23; 152, с. 122–123].

Зокрема, Кіпр та *Італія* практикують обидві моделі: послідовну та паралельну, які, у свою чергу, диференціюються за рівнями шкільної освіти,

а саме: програми підготовки вчителів для дошкільної, початкової шкільної, середньої шкільної освіти тощо. Такі програми, як правило, є бакалаврського рівня і тривають 3-4 роки з інтегрованими курсами дидактики та педагогіки [204, с. 173].

Паралельна модель будується за принципом паралельного вивчення всіх складових навчальної програми упродовж усього терміну підготовки вчителя. *Інтегрована модель* – це модель, в якій вивчення складових навчальної програми здійснюється не тільки одночасно, а й взаємозв'язку одна з одною навколо професійно доцільних тем та через інтеграцію теорії з практикою. Особливо поширеною є вказана модель у скандинавських країнах переважно в галузі підготовки вчителів початкової школи. *Послідовна модель* є найпоширенішою в Західній Європі. Серед варіантів «послідовних моделей» вирізняється «цюріхська модель» (психолого-педагогічна підготовка здійснюється раніше від вивчення спеціальних дисциплін і методик їх викладання) [86, с. 41].

В усіх європейських країнах вчителі середньої школи повинні мати перший ступінь вищої освіти з предмета спеціалізації, який, як правило, отримують попередньо до педагогічної професійної підготовки згідно з послідовною моделлю, що характерна для Великої Британії, Ірландії, Іспанії [204, с. 176].

Запровадження у навчальний процес модульних програм підготовки та використання навчальних планів за принципом циклічної структури призвело до збільшення кількості структурних модифікацій підготовки вчителів у країнах Західної Європи. Суть *принципу циклічності* полягає в розподілі курсів навчання на самостійні періоди, упродовж яких студент опановує певну систем знань, вмінь та навичок з майбутнього фаху. В окремих країнах Європи студентам дають право визначити почерговість навчальних модулів, що в свою чергу призводить до великої кількості індивідуальних навчальних планів. Якщо розглядати відмінності між *однофазною* та *двофазною* моделями базової підготовки вчителів, то, завершивши базову підготовку за

однофазною моделлю, молодий фахівець (вчитель) може обіймати педагогічну посаду. У випадку двофазової моделі теоретична підготовка майбутніх фахівців відбувається у вищому навчальному закладі (тобто це є перша фаза), а практична підготовка (друга фаза) проходить у школі, а також спеціалізованих регіональних центрах. Тому практична підготовка в школі поєднується з навчанням на спеціальних курсах, під час яких подаються методики викладання спеціальних дисциплін і вивчаються питання психолого-педагогічної підготовки. Відповідно до двофазної моделі статус вчителя можна одержати лише після успішного завершення другої фази навчання, захисту диплома та складання державного іспиту [86, с. 41].

Як наголошує італійський науковець Ф. Касна, існують помітні аномалії у послідовних моделях педагогічної освіти вчителів середньої школи (Eurydice European Unit, 2002), які передбачають вивчення однієї або двох навчальних дисциплін (180-240 кредитів ECTS) до навчання на програмах післядипломної педагогічної освіти (60-90 кредитів ECTS). Незважаючи на накопичення близько 300 кредитів ECTS для кваліфікації початкової педагогічної освіти, студенти у низці країн не отримують нагороди другого циклу, навіть незважаючи на те, що компоненти навчання можуть відповідати дескрипторам рівня магістра (Європейська Комісія, 2008). Ця особливість, у свою чергу, тісно пов'язана з національними механізмами відбору та набору персоналу, які можуть залежати від різних професійних моделей (Європейська мережа Eurydice, 2004; ОЕСР, 2005).

Наприклад, у Франції, де вчителі є державними службовцями, термін перебування на посаді може бути досягнутий за національно встановленими механізмами, як правило, за допомогою *державного іспиту* – як це має місце в *Італії* та *Іспанії*. Як наслідок, вчителів, які складають іспит, беруть на постійні посади і вони мають працевлаштування для викладання на все життя, з можливістю національної або локальної мобільності за запитом, згідно бюрократичних механізмів [502, с. 320–321].

Зазначимо, що педагогічна освіта може бути організована різними способами, але, як правило, включає в себе загальний і професійний компонент. Загальним компонентом є частина, віддана курсам, що охоплюють загальну освіту та вивчення одного або декількох певних предметів викладання і може також відноситися до ступеня, отриманого з даного предмета. Професійна частина забезпечує майбутніх вчителів теоретичними і практичними навичками, необхідними, щоб бути вчителем і включає в себе розміщення в класі. Дві основні моделі початкової підготовки вчителів можна виділити на основі того, яким чином поєднуються ці два компоненти. Професійний компонент може бути забезпечено або одночасно із загальним компонентом (паралельна модель) або після нього (послідовна модель).

Атестат про завершення старшої середньої школи, – є кваліфікація, потрібна для навчання відповідно з паралельною моделлю, а також, в деяких випадках, свідоцтво про здібність до вищої та / або педагогічної освіти. У випадку послідовної моделі, студенти, які обрали на себе вищу освіту в певній галузі, переходять до професійної підготовки в окремій фазі. У паралельній моделі студенти беруть участь в конкретній педагогічній освіті прямо з самого початку навчання, в той час як в послідовній моделі це відбувається після отримання їх ступеня. У майже всіх європейських країнах, учителів дошкільного та початкового рівнів освіти навчаються згідно з паралельною моделлю. Для отримання загальної середньої освіти, паралельна модель існує або поряд з послідовною моделлю або є єдиним можливим варіантом. Зокрема, в Іспанії, Італії, на Кіпрі послідовна модель є єдино можливою моделлю підготовки для викладання у секторі загальної середньої освіти. В Іспанії, Італії, Греції педагогічна освіта для тих, хто збирається працювати в дошкільній освіті схожа до або така ж, як початкова підготовка вчителів для початкової школи [592, с. 2–4].

У всіх європейських країнах, початкова підготовка вчителів для тих, хто збирається працювати в старших класах середньої школи (МСКО 3)

забезпечується в академічно орієнтованих (МСКО 5А) програмах. Вона триває від чотирьох до п'яти років у більшості країн. Більш тривалі періоди навчання (шість років), організовані відповідно до послідовної моделі та існують, наприклад в Італії. Іспанія присвячує ще меншу частку часу (менше 10 %) на конкретну професійну підготовку. Забезпечення професійної підготовки вчителів у Греції залежить від установи та предметів, в яких потенційні вчителі намір спеціалізуватися. В Іспанії педагогічна освіта також може тривати п'ять або шість з половиною років. Зокрема, після запровадження нового Закону про освіту (2006), відбулася реорганізація системи професійної підготовки іспанських вчителів [592, с. 9–10].

Прикметно, що між досліджуваними країнами у галузі спеціалізованої підготовки вчителів існують певні відмінності. Наприклад, в *Іспанії* здійснюється багатопредметна спеціалізація вчителя, а в *Італії* реалізується модель підготовки вчителів за двома спеціальностями. Зокрема, в Іспанії програми першого циклу (бакалаврат) передбачають вивчення одного предмета спеціалізації з ретельним опанування педагогіки в широкому комплексному підході. Як правило, аналізовані програми розроблені на основі широкого спектра інтелектуальних ресурсів, теоретичних ідей, академічних підходів до роз'яснення сутності освіти, педагогіки та контекстів, у яких вона розвивається. Зазвичай ступені першого циклу в галузі педагогічних наук включають поряд з іншими такі навчальні курси: принципи освіти; історія освіти; соціологія освіти; освіта дорослих; педагогічна психологія; робота з молоддю; робота з громадою; розвиток курикулуму; освітнє адміністрування; робота з охорони здоров'я; управління людськими ресурсами; управління інформацією та бібліотечна справа; соціальна педагогіка; спеціальна освіта; освітня політика; освітні інновації; шкільний менеджмент.

Навчання на магістерських програмах другого циклу вищої освіти, як правило, розраховане на поглиблення обраної фахівцями спеціалізації, котрі включають переважно психолого-педагогічні напрями: педагогічна

психологія; освітній менеджмент, охорона здоров'я у початковій школі, педагогічна антропологія, філософія освіти, соціологія освіти. Важливим є той факт, що більшість програм другого циклу містить години, відведені на практичний компонент педагогічної практики. Зокрема, в Іспанії програми другого циклу передбачають педагогічну практику на робочому місці [204, с. 178–179].

Однак, щоб досягнути достовірних результатів, у процесі порівняння необхідно зіставляти однорідні об'єкти і поняття, порівнювати предмети за суттєвими ознаками [443, с. 27].

У педагогічних дослідженнях застосовують переважно три види порівнянь: *порівняння педагогічних явищ за однією ознакою* (порівняння результатів навчальної роботи в контрольній та експериментальній групах після експериментального навчання); *порівняння однорідних педагогічних явищ за декількома ознаками* (порівняння знань і умінь учнів контрольних і експериментальних груп за швидкістю засвоєння знань, міцністю засвоєння знань, вмінням творчо використовувати знання); *порівняння різних етапів в розвитку одного педагогічного явища* (порівняння якості навичок учнів на різних етапах виконання вправ, порівняння професійних знань і умінь студентів в різні роки навчання) [385, с. 105].

Таким чином, у нашому дослідженні основними критеріями порівняння визначено: 1) відмінності між національними системами педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії – типи навчальних закладів, ступені та кваліфікації тощо; 2) відмінності в формах і методах, які використовуються при професійній підготовці вчителів; 3) відмінності у структурі педагогічної освіти тощо.

Зарубіжні науковці М. Сноек та І. Зогла зазначають, що на розвиток педагогічної освіти у різних країнах можуть впливати макро-, мезо- та мікрорівні або перспективи. На макрорівні увага дослідника зосереджується на соціальному врегулюванні вчителів. Макро-перспектива включає всі державні інструкції щодо підготовки вчителів, низку освітніх закладів,

ступенів та кваліфікацій вчителів. Мезо-перспектива передбачає співпрацю між вчителем-керівником та студентом-практикантом.

Національний уряд може впливати на систему підготовки вчителів. Але в деяких країнах уряди обмежують систему підготовки педагогічних працівників. Інституції педагогічної підготовки вчителів забезпечують можливість педагогам вільного вибору методів викладання. З іншого боку, вільний вибір пов'язаний з великою відповідальністю, оскільки уряд може застосовувати суворі методи для того, щоб визначити, чи набули студенти-практиканти необхідних професійних знань. Загальновідомо, що підготовка вчителів – частина освітньої системи, як посідає відповідне місце в структурі освіти та пов'язана зі школами, адже навчає майбутніх вчителів. Тому вона відображає відмінності між національними системами освіти. Отже, вважаємо за доцільне охарактеризувати та порівняти підготовку вчителів з точки зору міжнародних рівнів (МСКО–2011) та ліцензування навчання [713; 152, с. 124].

З цією метою у 2007 р. Європейською комісією було видано Постанову про рівень підготовки вчителів, згідно якої запроваджуються спільні європейські принципи відповідності знань вчителя до кваліфікації. Зокрема, до вчителів високої кваліфікації ставлять вимоги: вони повинні мати вищу освіту, а програми підготовки вчителів повинні включати три рівні (ступінь бакалавра, магістра та доктора), що буде гарантувати їхній статус в галузі європейської вищої освіти та збільшить можливості кар'єрного зростання. Здобути вищу педагогічну освіту можна в різних країнах ЄС, однак система вищої освіти у різних державах різна, тому положення підготовки вчителів змінюються. Окрім університетів, вищу педагогічну освіту можна отримати у вищих навчальних закладах різного типу, які мають 5-тий рівень акредитації згідно з Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО) [592, с. 11–29]. *Див. таблицю Й.1 (Додаток Й).*

Слід підкреслити, що рівні підготовки вчителів відрізняються одне від одного, незважаючи на те, що всі програми мають відповідний ступінь

акредитації вищої освіти. З метою порівняння рівнів підготовки вчителів Південної Європи, достатньо проаналізувати термін навчання, представлений на *таблиці Г.1 (Додаток Г)*.

Зокрема, у досліджуваних країнах спостерігається велика різниця в тривалості навчання і віку закінчення ЗВО для підготовки до роботи в школі на посаді вчителя. Наприклад, термін навчання для підготовки вчителів середньої школи становить відповідно: в Іспанії – до семи років, у Греції – 5 років, в Італії – упродовж 4 років [482, с. 271, 150].

За даними, представленими у *таблиці Г.1 (Додаток Г)*, підготовка вчителів на вищому рівні має тривалі терміни, що обґрунтовано вивченням професійно необхідних спеціалізованих предметів а також потребою у постійному професійному вдосконаленні, але залишається відкритим питання підвищення складності діяльності вчителя та професійні очікування з досягненням вищого освітнього рівня [712; 713, с. 20; 714].

Вчителів початкової школи зазвичай готують за моделлю з тричотирирічним курсом навчання. Зокрема, в Іспанії та Греції підготовка таких вчителів здійснюється у ЗВО. Підготовка вчителів для середніх шкіл має різні форми реалізації і принципи організації. Примітно, що в Іспанії при підготовці вчителів молодших класів середньої школи використовується модель підготовки до викладання у початковій школі з урахуванням принципів вищої освіти. Вчителі другого циклу середньої освіти в усіх країнах ЄС, в тому числі, Греції, Італії та Іспанії, навчаються в університетах. Зокрема, підготовка вчителів в Іспанії адаптована до конкретних політичних і соціальних, економічних, історичних умов і до існуючої системи освіти в країні. Іноді школи педагогічної освіти входять до складу університетів, наприклад, в Іспанії [482, 2011, с. 271; 150].

Рівень програм підготовки вчителів залежить від рівня здобуття академічного ступеня. Відповідно до Болонської системи заклади вищої освіти в країнах ЄС мають право надавати ступінь бакалавра або магістра. У більшості країн ЗВО готують вчителів на рівнях бакалавр-магістр. Результати

цього реструктурування у різних країнах, як правило, варіюються. Однак позитивним зрушенням є те, що уведення ступеневої структури бакалавр-магістр забезпечило нові можливості для кар'єрного зростання вчителів. У більшості випадків магістерська підготовка орієнтована на продовження спеціальної освіти. Усі нові програми підготовки спрямовані на професійний розвиток учителя. Також уряди країн ЄС запропонували програми, які дозволять готувати педагогів на рівні докторського ступеня [152; 349, с. 111-116].

Сучасне уявлення у європейському освітньому просторі про професіоналізм учителя варіюється. Професіоналізм учителя характеризується можливістю до автономного, професійного саморозвитку за допомогою систематичного самоспостереження, дослідження робіт інших вчителів та випробувань різних методик викладання. Це різноманіття точок зору призводить до урізноманітнення змісту підготовки вчителів: 1) вчитель-провідний фахівець, який ознайомлює учнів з конкретним предметом, при цьому акцент в навчанні покладається на засвоєння навчального предмета; 2) вчитель-член шкільної команди, при цьому увага акцентується на взаємовідносинах, навичках спостереження; 3) коли вчитель керується методами навчання, при цьому студенти практиканти навчаються викладати за новими методиками з використанням різноманітної навчальної літератури; 4) вчитель-професіонал, який розвиває свої власні методи навчання, при цьому студенти-практиканти повинні вивчати способи створення власних навчальних матеріалів відповідно до навчальної програми [680, с. 46–53; 681; 714].

Тому, незважаючи на різноманітність точок зору щодо освітніх завдань та ролі професіоналізму вчителів у різних країнах ЄС, вчителі повинні сприяти індивідуальному розвитку дітей та молоді; керуванню процесами навчання; розвитку всієї школи як «навчального колективу»; підтриманню зв'язку зі світом, а також володіти наступними компетенціями: а) на рівні викладання – це проведення та керування процесами навчання,

індивідуальний підхід до кожного учня, вміння правильно оцінювати знання; б) на рівні «навчального процесу» – це навчання іншомовній культурі, впровадження нових акцентів у навчанні, вміння об'єднувати навколо себе студентів з особливими потребами; 8) на рівні «роботи з учнями» – вміння працювати в команді, розвивати та досягати мети, використовувати сучасні інформаційні технології, брати участь в міжшкільних та міжнародних програмах; керувати та підтримувати лідерство в колективі [152].

У процесі порівняльного аналізу систем післядипломної освіти Греції та України О. Проценко було визначено спільні та відмінні ознаки у їх розвитку. Основою спільності двох систем є процеси євроінтеграції, демократизації, глобалізації та інформатизації, які стали невід'ємними рушійними силами у розвитку післядипломної педагогічної освіти країн; дотримання принципу неперервності в педагогічній освіті; формування вчителя-європейця; розширення мобільності педагогічних працівників; упровадження дистанційних форм педагогічної освіти. Відмінності класифікуються як організаційні (у визначенні системи післядипломної педагогічної освіти; проведенні курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників з урахуванням їх посад; формах підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів; системі оцінювання досягнень педагогів) та інституційні (у поглядах на визначення закладів післядипломної педагогічної освіти; структурі та змісті програм підвищення кваліфікації вчителів; термінах їх навчання) [352; с. 214–215].

Відповідно до Резолюції № 1 Міністрів освіти європейських держав «Про нові завдання вчителів та їхню підготовку» (5–7 травня 1987 р., Гельсінкі (Фінляндія), ухваленій на 15-й сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти, фахова підготовка й підвищення кваліфікації вчителів має розглядатися як неподільне ціле, як форма неперервної освіти. Ключовою ідеєю післядипломної освіти є дослідницька діяльність. Зокрема, на відміну від *Італії*, де перепідготовка освітян – справа добровільна, хоча і є професійним обов'язком педагог», у *Греції* навчання на курсах підвищення

кваліфікації є обов'язковим. Слід зауважити, що підвищення кваліфікації вчителів досліджуваних країн здійснюється на базі різних установ. Прикметно, що післядипломна педагогічна освіта Греції переважно здійснюється в педагогічних інститутах, ЗВО, регіональних центрах підготовки, центрах професійного удосконалення – в Іспанії, школах спеціалізації (SSIS) – в Італії. Найбільш поширеними формами кваліфікації вчителів є конференції (Іспанія), семінари (Греція), наукові гранти та пілотні проекти (Італія) тощо.

У контексті вище означеного сутнісного значення набуває фундаменталізація професійної підготовки фахівців, яку, на думку В. Поліщук, слід вбачати у необхідності переходу від вузькоспеціалізованих до фундаментальних, цілісних знань про сучасний світ і місце людини в цьому світі, орієнтованих на розвиток наукових форм мислення фахівця, загальної і професійної культури, високого рівня адаптивності. За сучасних умов фундаменталізація освіти є одним з провідних Фундаменталізація професійної підготовки соціальних працівників у контексті глобалізаційних чинників підвищення її якості, основою професійної мобільності спеціаліста [249, с. 188–189].

Аналіз світового досвіду організації і реформування педагогічної освіти в зарубіжних країнах, який здійснив В. Луговий, уможливив виявлення, з одного боку, загально-планетарних, а з другого, специфічно-регіональних тенденцій, що певною мірою стосується і локального вектору тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії. Спільним напрямом розвитку підготовки педагогів є все більш чітке її вирізнення та визнання у якості самостійного особливого виду професійної освіти, що не зводиться до профілювання іншої фахової підготовки. Інтернаціональне зближення розмаїття модифікацій педагогічної освіти різних країн здійснюється при збереженні її національної самобутності, поліваріантності та множинності форм існування. Перенесення в Україну світового досвіду підготовки педагогічних працівників (у тому числі, Греції, Італії та Іспанії)

потребує критичного його осмислення і має полягати не в заміні одних на інші рівноможливі й еквівалентні форми, а спрямовуватись на виправлення деформацій та підвищення ступеня організованості та цілісності власної педагогічної освіти з урахуванням умов і традицій своєї країни [185, с. 392; 678]. Спільне та відмінне у розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії представлено у *таблиці И.1 (Додаток И)*.

Таким чином, порівняльний аналіз розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії уможливив виокремлення спільного та відмінного у розвитку педагогічної освіти. Серед спільних рис розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії виділено такі: переважання підготовки вчителів середніх шкіл за двома моделями – послідовною та паралельною; пріоритетність паралельної моделі у підготовці вчителів дошкільних закладів та початкової школи; здійснення підготовки вчителів у різних типах ЗВО. Відмінності стосуються: значної різниці в тривалості підготовки вчителів як для початкової так і середньої школи; обов'язковість магістерського рівня фахової підготовки вчителів; багатопредметна спеціалізація (Іспанія); підготовка за двома спеціальностями (Італія); диверсифікація післядипломної педагогічної освіти; підвищення кваліфікації вчителів відбувається на базі регіональних центрів підготовки вчителів (Греція, Іспанія); структура ЗВО, що здійснюють підготовку вчителів; тип управління педагогічною освітою: централізований (Греція, Італія); децентралізований (Іспанія) [155, с. 26].

До специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти у Греції, Італії та Іспанії відносяться тенденції урегулювання попиту і пропозиції грецьких вчителів, що мають внутрішню і зовнішню природу. Зовнішня тенденція пов'язана із старінням педагогічних працівників, а внутрішня – із явищем демографічної кризи та державним замовленням освітніх послуг, що зумовлюється особливостями ринку праці. Також відмічається фемінізація педагогічної професії та збільшення кількості жінок у ЗВО, які навчаються «чоловічим» предметам: фізиці та математиці [320, с. 304].

Педагогічній освіті Грецької республіки притаманно: «університетизація» та ступеневість педагогічної освіти; варіативність моделей підготовки вчителів; обов'язковість післядипломної підготовки для всіх категорій вчителів; різнотипність моделей післядипломної педагогічної підготовки (традиційна та інноваційна); різноманітність організаційних форм у системі післядипломної педагогічної освіти (пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка).

Характерними ознаками педагогічної освіти в Італії є: здійснення професійної підготовки вчителів в університетах, вищих професійних школах, педагогічних ліцеях; варіативність моделей педагогічної підготовки вчителів (послідовна та паралельна); обов'язковість магістерського рівня для вчителів дошкільних закладів; найбільш тривалий серед усіх країн ЄС термін навчання для здобуття кваліфікації вчителя середньої школи – від 4 до 7 років. Підвищення кваліфікації вчителів відбувається в університетах, регіональних інститутах наукових досліджень і навчання вчителів, центрах професійного вдосконалення у формі співробітництва між вчителями (спільноти практики) [155, с. 25].

Для педагогічної освіти Королівства Іспанія є: «університетизація» педагогічної освіти; послідовна модель педагогічної підготовки вчителів; здійснення підготовки вчителів дошкільних закладів і початкових шкіл за освітньою програмою бакалавра; превалювання кількості годин, виділених на професійну педагогічну підготовку над іншими дисциплінами навчальної програми; коливання тривалості педагогічної підготовки вчителя середньої школи від 3 до 6 років. Підвищення кваліфікації вчителів відбувається на базі регіональних центрів підготовки вчителів у формі курсів, семінарів, конференцій, програм для підвищення кваліфікації, візитів-спостережень в школах, співробітництва між вчителями, індивідуальних або спільних досліджень, наставництва тощо [155, с. 24].

5.2. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття

Дослідження євроінтеграційних процесів у системі освіти потребує: виявлення найважливіших тенденцій розвитку освіти в країнах ЄС, зокрема, сучасних тенденцій, концепцій і моделей розвитку педагогічної освіти; з'ясування специфіки, характерних рис функціонування педагогічних університетів в умовах євроінтеграції; визначення можливостей імплементації закордонного досвіду на теренах України на основі педагогічної компаративістики (порівняльного дослідження вітчизняних освітніх явищ і процесів із європейськими); виокремлення найбільш оптимальних в умовах України (ураховуючи сучасну методологію, духовну і загальну культуру соціуму) шляхів удосконалення євроінтеграційних процесів у системі педагогічної освіти; розробку перспективно-стратегічних заходів удосконалення підготовки вчителя відповідно до європейських стандартів [170, с. 5–6].

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. переважна більшість країн, у тому числі Греція, Італія та Іспанія відчули необхідність реформування систем освіти, приведення їх у відповідність до потреб і перспектив соціально-економічного розвитку, котрий певною мірою визначає зміст та структуру педагогічної освіти. Це було викликано потребами у розв'язанні основних протиріч: між високими вимогами, що пред'являються сучасним суспільством до спеціалістів і недостатнім рівнем їх професійної підготовки; необхідністю оновлення змісту вищої освіти у зв'язку із зростанням об'єму інформації [466, с. 137].

З цим твердженням погоджується М. Чепіль, зазначаючи, що суттєві політичні й соціокультурні та економічні зміни, що відбуваються в останні роки в країнах Європи, безпосередньо впливають на їх освітні системи. Тому особливої актуальності у вказаному контексті набули проблеми визначення нової ролі педагога в суспільстві, формування єдиної системи вимог до

нього, що відтворюватиме зміст і основні тенденції тих змін, які відбуваються у професійно-педагогічній підготовці вчителів [452, с. 195].

З думкою вище означених учених погоджується українська дослідниця К. Годлевська [53, с. 169], наголошуючи на тому, що освітнім пріоритетом Європи є підготовка вчителів, які мають академічну освіту, володіють інноваційними методами, якісно виконують професійні функції і завдання, адекватно реагують на зміни та новації.

Відтак одним із ключових пріоритетів освітньої політики у Європі та світі є створення нової моделі вчителя-європейця, «здатного працювати в різних освітніх системах», який «розширює свою ідентичність від місцевого до національного і європейського рівнів» [114, с. 4; 260, с. 249–253; 314, с. 179–188].

У цьому відношенні Ч. Купісевич зазначає, що «вчитель повинен мати академічну освіту, вміти вчитися, бути здатним до вироблення цих навичок у своїх учнів, швидко і ефективно реагувати на все, що є прогресивним і творчим. Важливим елементом є любов до своєї роботи, а також постійне удосконалення професійних навичок. Нові економічні, суспільні й політичні зміни ставлять перед вчителями нове завдання – вони мусять виховувати учнів як громадян Європи» [620, с. 121].

Це передбачає запровадження європейського виміру у системи освіти й підготовки, зокрема, у структури вищої освіти, практику роботи школи та повсякденного життя освітньої громади, формування громадянської компетентності вчителя [307, с. 80–83; 311, с. 213–215; 309, с. 145–201; 310, с. 125–128; 312, с. 69–74; 315, с. 134–145] та ін.

Результати досліджень учених [329, с. 195–198; 262, с. 62–67; 474, с. 22–47; 527; 620; 625; 644, с. 327–342; 689; 700–701 та ін.] засвідчили, що основою для формування нового обрису та соціального іміджу вчителя стало неперервне навчання, котре реалізується в центрах професійного розвитку та різностороннього навчання, а також в дошкільних освітніх закладах. Більшість європейських країн, в тому числі Греція, Італія та Іспанія,

забезпечують університетську підготовку для вчителів усіх освітніх рівнів. Вищу освіту запроваджено також на середньому рівні 2-го ступеня, на рівні ліцею та вищому професійному рівні.

Вітчизняні [77; 114; 150; 167, с. 86–90; 360; 452 та ін.) та зарубіжні науковці [601; 604; 608, с. 104–108; 620 та ін.] одностайні у думці, що моделі професійної підготовки вчителя в різних країнах неоднорідні, що пов'язано з усталеними освітніми та культурними традиціями та педагогічним досвідом, однак Європейська Співдружність все ж намагається гармонізувати їх створенням однорідної моделі вчителя-європейця [260, с. 249–253; 275; 277–279; 312, с. 69–74; 314, с. 179–188], який повинен мати вищу освіту і володіти принаймні двома іноземними мовами; бути фахівцем стосовно загального розвитку особистості; передавати знання, опираючись на найновіші досягнення в науці, техніці та засобах інформації; безперервно актуалізувати й розширювати знання учнів про професії, затребувані на ринку праці; спонукати учнів до активного підходу для здобуття знань та їх застосування; активно діяти та взаємодіяти з навколишнім середовищем; володіти компетенціями у нових галузях знань та сферах суспільного життя, розширювати співпрацю з колегами, батьками учнів, освітньою громадою та іншими представниками суспільства; стати провідниками змін у соціальному, економічному, культурному житті суспільства, а також лідерами і керівниками учнівського колективу. Така нова концептуальна модель сучасного вчителя викликає зміну організації праці та робочого часу [77, с. 8–29; 150; 275, с. 156–159; 277–279].

Виокремлення та обґрунтування тенденцій в педагогічній освіті, на нашу думку, закладає міцний фундамент для визначення закономірностей, прогнозування її випереджувального розвитку, системного управління нею, подолання емпіризму в педагогічній науці та освітній практиці тощо. Зокрема, тенденція є категорією порівняльної педагогіки, яка у контексті активізації прогностичної функції (що сприймається з позиції надання

прогностичних рекомендації щодо можливості застосування зарубіжного досвіду в національній освіті) все більше перетворюється на базову.

Як відзначає український компаративіст Н. Лавриченко, *тенденція* (з лат. «спрямованість розвитку якогось явища чи процесу») є більш прийнятною для більшості учених-компаративістів, вона слугує формою визначення закономірностей, які загалом не мають іншої реальності, крім тенденції, крім наближення до чогось у тенденції. Отже, тенденцію можна охарактеризувати як базову категорію порівняльної педагогіки, яка трактується не лише з позиції виявлення напряму руху, а й у контексті сутності якісних змін, що відбуваються під час цього руху [180, с. 12–13; 169, с. 21].

Учений Б. Вульфсон за мету порівняльної педагогіки визначає виявлення тенденцій та закономірностей розвитку освіти у різних країнах, геополітичних регіонах та у глобальному масштабі, співвідношення загальних тенденцій та національної або регіональної специфіки, виявлення позитивних та негативних аспектів міжнародного педагогічного досвіду, форм і способів взаємозбагачення національних педагогічних культур [45, с. 80].

Дослідження сучасних тенденцій розвитку освіти у провідних розвинутих країнах світу та в Україні, здійснене П. Лузан і О. Васюк [186, с. 238–256] уможливило поетапне визначення тенденцій: від системи дошкільного виховання до педагогічної освіти, визначаючи провідні напрями та стратегії системи педагогічної освіти розвинутих країн. Зокрема, ученими визначено наступні провідні тенденції розвитку системи дошкільного виховання: загальне розширення мережі дошкільних закладів; пріоритетне створення повноцінних дошкільних закладів, що ставлять за мету як турботу про повноцінне харчування, догляд за здоров'ям дітей, так і їх різнобічний розвиток, підготовку до школи, психологічну адаптацію до умов наступного навчання; розвиток системи психолого-педагогічного та соціально-педагогічного консультування майбутніх та молодих батьків.

Серед тенденцій системи початкової освіти виокремлено: зближення початкової школи з дошкільними закладами; злиття початкової школи з першим ступенем середньої освіти – створення «основної школи» (базової), обов'язкової для всіх дітей упродовж 9–10 років навчання у більшості країн світу; об'єднання дрібних шкіл у сільській місцевості; поява або зростання кількості початкових шкіл, які задовольняють культурні потреби окремих груп населення.

Тенденціями розвитку середньої освіти є: її диверсифікація, що надасть можливість кожній людині розвинути й застосувати свої таланти, обмежить шкільний відсів, дозволить багатьом юнакам і дівчатам позбавитись почуття відчуженості та відсутності перспектив на майбутнє; надання випускникам середніх навчальних закладів подвійної життєвої перспективи: можливості вступити до закладу післясередньої освіти та безпосереднього вступу у світ праці з набуттям у процесі навчання в школі (навіть академічного профілю) певних професійних компетенцій.

Тенденціями розвитку професійно-технічної освіти є активізація у її організації приватної ініціативи. Тенденціями розвитку вищої освіти провідних розвинутих країн світу є: варіативність системи вищої освіти, яка досягається через розширення неуніверситетського її сектору; збалансування пропорцій випуску спеціалістів різних професій та галузей знань; удосконалення системи акредитації вищих навчальних закладів; розвиток наукового потенціалу вищих навчальних закладів; реформування характеру управління вищими навчальними закладами [186, с. 238–256].

Одним із способів визначення тенденцій у педагогічній освіті, на думку Ю. Сурміна, є емпірично-фактологічний спосіб – «опис фактологічної бази дослідження, кваліфікація та узагальнення фактів у конкретно досліджуваному тексті» [401, с. 84].

Як стверджує В. Луговий [183, с. 75–76], дослідники спираються на емпіричні спостереження і представляють тенденції безсистемно, майже не обґрунтовуючи їх теоретично, що, в свою чергу, зумовлює складність

визначення головних та підпорядкованих. У цьому контексті емпіричне дослідження тенденцій в освіті Західної Європи, здійсненого І. Фегерлинд і Б. Шестедт, оскільки залишається нез'ясованим ступінь загальності, особливості та однопорядковості цих тенденцій, їх кількісна повнота, співвідношення (координаційне чи субординаційне).

Далі науковець зазначає, що обґрунтування тенденцій в освіті постане не безладно-конгломератним набором, а упорядковано-ієрархічним системним утворенням, якщо емпіричний аналіз дослідження доповнити системним вивченням освіти, детальнішим рівнем їх розгляду, якщо «керуватись тим, що розвиток освітньої системи здійснюється у напрямках, які забезпечують поліпшення виконання нею своїх функцій». Тенденції освіти щонайперше обумовлюються її функціями. Проектуючи на виявлену теоретичним шляхом сукупність тенденцій реальну картину освітньої практики, можна встановити, котрі з них є дійсними, актуальними, а котрі можливими, потенціальними, які природні, а які штучні. Саме динаміка співвідношення внутрішніх та зовнішніх регуляторів буття та розвитку освітньої системи і визначатиме врешті, які потенціальні внутрішньо детерміновані тенденції реалізовуватимуться, а які залишатимуться у стані можливості [183, с. 76–79].

Зокрема, при вивченні світового досвіду підготовки педагогічних працівників учений наводить спосіб визначення мегатенденцій та пов'язаних з ними субтенденцій у педагогічній освіті, розроблений американськими ученими Д. Круіксбенк та Ж. Круц. Перша мегатенденція виражається у розширенні залучення педагогів-практиків до консультування та управління педагогічною освітою. Друга мегатенденція полягає у поліпшенні програм підготовки педагогічних працівників. До неї відносяться сім підпорядкованих тенденцій: 1) удосконалення загальної освіти педагогів; 2) посилення їх компетенції у змісті предмета викладання; 3) поліпшення необхідних допоміжних знань; 4) визначення та документальне оформлення бази знань для педагогічної освіти; 5) збільшення до п'ятирічної підготовки

та розширення післябакалавратної освіти; 6) визначення типово-взірцевих освітніх програм; 7) поліпшення адаптації та введення підготовлених педагогів до професії. Третя мегатенденція становить собою піднесення значення педагога. Тут діють наступних п'ять субтенденцій: 1) заохочення осіб до обрання педагогічної професії; 2) заохочення осіб від бізнесу, промисловості та військовослужбовців розпочати другу кар'єру – педагога; 3) підвищення стандартів прийняття та утримування здобувачів педагогічної освіти; 4) протидія зменшенню кількості кандидатів з-поміж національних меншин, що освоюють педагогічну професію; 5) зростання інтересу до освітньої діяльності у частини випускників шкіл та ЗВО [183, с. 96].

Аналіз еволюції, становлення систем професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи наприкінці ХХ століття уможливив виокремлення Л. Пуховською низки загальних тенденцій їх розвитку: національні системи професійної підготовки вчителів в країнах Європейської Співдружності еволюціонують у напрямі зближення та конвергенції; примат гуманізму в житті високотехнологічного західного суспільства наприкінці ХХ ст. сприяв актуалізації особистісно-орієнтованого напрямку розвитку теорії та практики професійної підготовки вчителів, в основі якого лежать цінності саморозвитку, самоосвіти, самореалізації; рух за підготовку вчителів-професіоналів.

Дослідницею обґрунтовано організаційно-структурні тенденції еволюції відповідних систем, які знаходяться на осі взаємозв'язку із змістовно-процесуальними тенденціями. До *організаційно-структурних тенденцій* професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи кінця ХХ ст. науковець відносить: поступ у напрямі формування ґрунтовної системи профорієнтації на педагогічну професію на довузівському етапі та системи професійного відбору в процесі навчання у закладі вищої освіти; відхід від системи структурних відмінностей в підготовці вчителів початкових та середніх шкіл; включення структур професійної підготовки вчителів у систему вищої освіти і поступовий перехід до вищої освіти як

єдиного типу підготовки вчителів для всіх типів шкіл; послідовне утвердження системи багаторівневої педагогічної освіти; розширення підготовки вчителів в умовах університетів; виділення університетських педагогічних інститутів як відносно автономних структур для підготовки педагогів різних спеціальностей, спеціалізації і профілів; перехід до багаторівневої педагогічної освіти з її можливостями забезпечення варіативності та гнучкості підготовки, професійного розвитку вчителя, з одного боку, а також поступового запровадження європейського стандарту підготовки вчителя – з іншого.

До *змістово-процесуальних тенденцій* вітчизняний компаративіст відносить: перманентний перегляд навчальних планів та програм базової педагогічної освіти на основі досліджень взаємопов'язаного комплексу методологічних, психологічних, загально-педагогічних та методичних проблем та відповідно до реальних потреб шкільної практики; оновлення змісту всіх складових компонентів підготовки вчителя; посилення загальної підготовки вчителя у напрямі її культурологічного наповнення; оновлення спеціальної підготовки вчителя, спрямоване на те, щоб майбутні вчителі одержали цілісне уявлення про наукову галузь, у якій вони спеціалізуються; зростання значення і ролі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя за рахунок інтеграції різних знань; посилення уваги до формування комунікативної компетентності майбутнього педагога в умовах істотного розширення навчально-педагогічного простору; підвищення ролі практичної професійної підготовки вчителя, урізноманітнення її форм і методів; істотними характеристиками підготовки вчителів на всіх рівнях стають професійний розвиток і дослідження [359, с. 210–219].

У контексті вище означеного, *притаманними для педагогічної освіти Грецької Республіки* Т. Кристопчук вважає: «університетизацію» педагогічної освіти; ступневість педагогічної освіти; варіативність моделей підготовки вчителів; обов'язковість післядипломної підготовки для всіх категорій вчителів; різнотипність моделей післядипломної педагогічної підготовки

(традиційна та інноваційна); різноманітність організаційних форм у системі післядипломної педагогічної освіти (пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка); централізований тип управління освітою [155, с. 25].

Водночас Ю. Коротковою визначено тенденції розвитку професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи у Греції [135, с. 162–163]:

I. *Структурно-організаційні тенденції* розвитку професійної підготовки вчителя початкових класів:

1. Повний перехід до університетської педагогічної освіти.
2. Підвищення професійного рівня випускників педагогічних академій.
3. Поступ у напрямі відходу від структурних відмінностей у підготовці вчителів початкової і середньої школи.
4. Децентралізація в галузі вищої освіти, а відповідно, і в підготовці вчителів початкових класів.

II. *Змістовно-процесуальні тенденції*:

1. Повна автономія педагогічних відділень початкової освіти в розробці навчальних планів.
2. Збагачення варіативної частини навчального плану.
3. Зростання значення і ролі професійної підготовки критично мислячого («рефлексуючого») учителя.
4. Введення європейського компонента до навчальних планів і програм підготовки вчителя початкових класів.
5. Посилення уваги до проблеми навчання і виховання дітей з особливими потребами.
6. Підвищення ролі педагогічної практики в процесі професійної підготовки вчителя початкових класів.

Притаманним для педагогічної освіти в Італійській республіці Т. Кристопчук вважає: здійснення професійної підготовки вчителів в університетах, вищих педагогічних школах, педагогічних ліцеях. Характерними ознаками педагогічної освіти є: варіативність моделей

педагогічної підготовки вчителів; здійснення професійної підготовки вчителів всіх кваліфікацій на рівнях бакалавр-магістр; обов'язковість магістерського рівня для вчителів дошкільних закладів; найбільш тривалий серед усіх країн ЄС термін навчання для здобуття кваліфікації вчителя середньої школи – від 4 до 7 років. Підвищення кваліфікації вчителів забезпечується в університетах, регіональних інститутах наукових досліджень і навчання вчителів, центрах професійного вдосконалення. Тип управління педагогічною освітою – централізований [155, с. 25].

Проведене дослідження структури та системи професійної підготовки педагогів в Італійській республіці уможливили визначення наступних тенденцій:

1. Спільне функціонування паралельної та послідовної моделей педагогічної освіти в Італії.

2. Напрями підготовки майбутніх вчителів:

а) навчальні установи для вчителів дошкільних закладів: 3-річні студії для дівчат, педагогічні ліцеї;

б) навчальні заклади для вчителів середньої школи – дворічне навчання у Школі спеціалізації (SSIS), університети.

3) категорії академічних працівників: професори першого та другого рівня, професори-дослідники, професори-контрактники, викладачі іноземних мов [156, с. 217–224; 214; 282, с. 114–122].

Дослідниками [150; 482, с. 316] з'ясовано, що в Іспанії та інших європейських країнах офіційно створена система оцінювання педагогічної освіти. Моніторинг якості вищої освіти і зовнішня оцінка роботи викладача є обов'язковою або рекомендованою. Важливими факторами у системі освіти є забезпечення якісного професійного розвитку для вчителів, а також моніторинг, беручи до уваги різноманітність об'єктів покращення професійної автономії вчителів та шкіл в розмаїтті пропозицій. З метою визначення терміну «хороший вчитель» в Іспанії, як і в багатьох європейських країнах, розробили кваліфікаційні стандарти, як визначають

компетенцію та сприяють ефективній діяльності. У процесі підготовки вчителів формується належна основа для розвитку компетенцій вчителя і супроводжується рішеннями стосовно професійного розвитку вчителів. В Іспанії особлива увага приділяється підвищенню кваліфікації викладачів та інструкторів.

Зокрема, Т. Кристопчук було виділено актуальні реформи і пріоритети в галузі іспанської освіти: професійний розвиток вчителів і тренерів; впровадження нового законодавства для початкової підготовки вчителів у контексті Болонського процесу; поточні переговори між Міністерством освіти і союзом вчителів щодо статусу державного службовця; підтримка професійного та суспільного визнання академічного персоналу в рамках програми «Стратегії університету-2015»; сприяння національній програмі підготовки вчителів (за винятком викладачів), спрямованій на педагогів першого циклу початкової освіти [150, с. 316].

У ході дослідження зарубіжними ученими було з'ясовано, що Іспанія має один з найнижчих показників у галузі освіти в Європі, що пояснюється відсутністю належного рівня професійної підготовки. Однак дослідження щодо професійного розвитку засвідчують, що всі вчителі в Іспанії беруть участь у заходах підвищення кваліфікації. Курси підвищення кваліфікації тривають близько 25 днів, вони інтенсивні, але недовготривалі. Форми навчання включають в себе: курси, семінари (наприклад, пов'язані з предметом та методами навчання), конференції, семінари, в яких представлені результати досліджень в галузі освіти та освітніх проблем, програми для підвищення кваліфікації, візити-спостереження в інші школи, співпраця між вчителями для обміну досвідом, індивідуальні або спільні дослідження, наставництво, спостереження або тренування, уроки – демонстрації тощо. Однак, незважаючи на доступність різноманітних форм підвищення кваліфікації, більше 60 % опитаних вчителів повідомили, що вони хотіли б отримати більше професійного розвитку, ніж той, який вони одержали. У цьому аспекті цінною підтримкою для професійного розвитку

вчителів можуть виявитися стажування та наставництво з допомогою досвідчених та авторитетних вчителів, що є особливо важливим для вчителя-початківця [150; 649, с. 18–24].

Компаративне вивчення іспанського досвіду розбудови вищої освіти дозволило нам виявити спектр спільних тенденцій, суперечностей і процесів, зокрема: 1) суперечності між об'єктивною тенденцією до уніфікації й інтеграції освітніх стандартів європейських країн, вироблення критеріїв освітньої політики на основі спільності фундаментальних принципів і устремліннями країн, які входять до Болонського процесу, зберегти унікальність своїх освітніх систем; 2) зростання інтеграційних процесів і поглиблення явищ глобалізації та інтернаціоналізації, які відбуваються у вітчизняній та міжнародній системі освіти; 3) тенденція зростання вимог українського суспільства до якості вищої освіти й домінуванням у ній традиційних устоїв і підходів, які далеко не завжди враховують позитивні ідеї зарубіжного досвіду ефективної організації системи вищої освіти тощо [335, с. 276].

Примітно, що для педагогічної освіти Королівства Іспанія властивим Т. Кристопчук вважає наступне: «університетизацію» педагогічної освіти; послідовну модель педагогічної підготовки вчителів; здійснення підготовки вчителів дошкільних закладів і початкових шкіл за освітньою програмою бакалавра; превалювання кількості годин, виділених на професійну педагогічну підготовку, над іншими дисциплінами навчальної програми; коливання тривалості педагогічної підготовки вчителя середньої школи від 3 до 6 років. Примітно, що підвищення кваліфікації вчителів відбувається на базі регіональних центрів підготовки вчителів у формі курсів, семінарів, конференцій, програм для підвищення кваліфікації, візитів-спостережень у школах, співробітництва між вчителями, індивідуальних або спільних досліджень, наставництва. Для педагогічної освіти притаманний децентралізований тип управління [155, с. 24].

У процесі дослідження структури та форм педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії виявлено *загальні тенденції у розвитку педагогічної освіти*, зокрема: глобалізацію, інформатизацію, інтеграцію; запровадження європейського виміру до змісту підготовки вчителів; створення інтегрованої моделі підготовки вчителів у рамках спільних вимог країн ЄС з урахуванням національних традицій, специфіки функціонування і особливостей реформування педагогічної освіти у кожній з досліджуваних країн; варіативність моделей підготовки вчителів; запровадження у системі педагогічної освіти багатoproфільної підготовки, що уможливорює викладання одним вчителем більше одного навчального предмета; перехід на університетську модель педагогічної освіти; ступеневість педагогічної освіти; партнерство університетів зі школами; організація моніторингу якості вищої педагогічної освіти і зовнішнє оцінювання роботи вчителя; продовження періоду педагогічної освіти; посилення інтересу до підвищення кваліфікації та сприяння безперервному професійному розвитку вчителів шляхом співпраці з навчальними центрами професійного розвитку, школами, ЗВО; посилення уваги до підготовки вчителів для роботи з дітьми з особливими потребами тощо. До *особливих тенденцій* розвитку педагогічної освіти віднесено так як: пріоритет університетського рівня підготовки вчителів (Італія та Іспанія); забезпечення післядипломної педагогічної освіти на базі професійних об'єднань вчителів (Іспанія, Італія).

Проведене дослідження уможливило обґрунтування *специфічних тенденцій* розвитку педагогічної освіти у Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття: тенденція регулювання попиту і пропозиції грецьких вчителів, які мають внутрішню (пов'язана із явищем демографічної кризи та державним замовленням освітніх послуг, що зумовлюється особливостями ринку праці) і зовнішню (пов'язану зі старінням педагогічних працівників) природу; фемінізація педагогічної професії і напрямів точних наук (фізика, математика) у педагогічних ЗВО, на відміну малої чисельності учителів жіночої статі в системі шкільної професійної та технічної освіти

(Греція); багатопредметна спеціалізація у процесі фахової підготовки вчителів (Іспанія); підготовка за двома спеціальностями (Італія); здійснення педагогічної освіти в інтегрованих університетах (Іспанія) тощо.

Отже, здійснене дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії у зазначений хронологічний період, незважаючи на національні відмінності у підготовці вчителів, дозволяє виокремити низку *спільних тенденцій* їх розвитку. Перша спільна тенденція – *забезпечення європейського виміру*, тобто загальноєвропейської ідентичності у професійній підготовці вчителів, котрий реалізується через розробку та затвердження спільних європейських принципів компетентностей та кваліфікацій вчителів, єдиних європейських стандартів якості педагогічної освіти та формування загальноєвропейського простору вищої освіти і науки. У першій спільній тенденції виділено наступні *підтенденції*: 1) посилення інтересу до безперервного професійного розвитку вчителів, що реалізується в основному через центри професійного удосконалення, спільноти практики (Італія) та центри професійного розвитку (Греція, Іспанія); 2) співпраця навчальних закладів підготовки вчителів з університетами, а також подовження періоду педагогічної освіти; 3) запровадження до навчальних програм та планів європейського виміру освіти. Зокрема проблематика європейськості в програмах підготовки вчителів піднімається в Італії та Іспанії, котрі мають специфічні структури післядипломної освіти.

Друга спільна тенденція – *підвищення суспільної ролі та статусу педагогічної професії*. Підтенденціями цієї тенденції є наступні: 1) широка професіоналізація роботи вчителя; 2) посилена відповідальність педагога за участь в реалізації суспільної, економічної мети держави; 3) розширення співпраці між вчителем і його колегами, батьками, учнями; 4) передача вчителям обширної та глибокої бази педагогічних знань.

Третя спільна тенденція – *поширення і розвиток академічної мобільності педагогічних працівників*, з якою пов'язані наступні підтенденції: 1) збільшення кількості студентів, інституцій, факультетів і курсів в

національних системах педагогічної освіти досліджуваних країн, зумовлене введенням європейської системи залікових кредитів, призначеної для розширення академічної співпраці між університетами; 2) обмін студентами через програми обміну (LINGUA, COMENIUS, SOCRATES), які уможливають участь студентів досліджуваних країн в освітніх обмінах університетів ЄС та отримати кредитний бал в рідному університеті; 3) визнання та сертифікація дипломів студентів – майбутніх вчителів Греції, Італії та Іспанії в країнах ЄС; 4) розвиток відкритої дистанційної освіти з метою забезпечення інформаційної грамотності, що дозволяє студентам адаптуватися до змін та викликів суспільства знань тощо.

Виходячи із загальних спільних тенденцій було встановлено *особливі* тенденції педагогічної освіти вчителів Греції, Італії та Іспанії: 1) здійснення професійної підготовки вчителів в різних типах вищих шкіл (неповних, середніх, вищих). Кожна з них використовує процедуру відбору найбільш компетентних кандидатів до педагогічної професії. У підготовці вчителів середніх шкіл основна роль відводиться університетам. Інколи вищі педагогічні школи входять до складу університетів (Іспанія); 2) різна тривалість педагогічної підготовки та вік вступу. Наприклад, відмінності щодо тривалості навчання вступників на педагогічні факультети, котрі готують вчителів середніх шкіл досить значні: від 4 років – в Італії, 5 років – у Греції, 6 років – Іспанії тощо. Вік вступу на навчання в Італії становить 19 років, в Іспанії – 18 років, Греції – 17,5–18 років. Греція та Іспанія реформували власні системи педагогічної освіти, передаючи її університетам. Схожу стратегію реформи педагогічної освіти прийняла Італія.

Підготовка вчителів середніх шкіл досліджуваних країн опирається на різні принципи і набуває різних форм залежно від циклу середньої школи. Зокрема, вчителі початкових класів середніх шкіл готуються до педагогічної діяльності згідно з моделлю навчання вчителів основних шкіл або відповідно до принципів підготовки вчителів старших класів середньої школи. Освіта вчителів для роботи в першому циклі середньої школи триває від 3 до 4

років, але так званий період педагогічної освіти часто відокремлений від відповідної освіти, що зумовлює подовження терміну навчання (Іспанія). До *специфічних* тенденцій розвитку педагогічної освіти віднесено: 1) різнотипність структури вищих навчальних закладів, що здійснюють професійну підготовку; 2) диверсифікація післядипломної педагогічної освіти у контексті неперервного професійного розвитку. Система підвищення кваліфікації характеризується відсутністю системності, закономірності, централізації, але й різноманітністю установ, форм і термінів тощо.

Аналіз національного досвіду організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників засвідчив, що українські вчителі кожні чотири роки в обов'язковому порядку проходять курси підвищення кваліфікації. При цьому програми курсів післядипломної підготовки вчителів знайомлять із цілями й завданнями реформ, із новаціями (нововведеннями), що стосуються змісту і методів навчання. Особлива увага зосереджується на оновленні, вдосконаленні та поглибленні фахових і педагогічних знань. На лекціях і семінарських заняттях педагогів знайомлять із тенденціями та актуальними проблемами розвитку суспільства, молоді та школи. Варто зазначити, що саме післядипломна освіта забезпечує фахове удосконалення, поглиблення й оновлення професійних знань та вмінь педагогів: йдеться про неперервність освіти, про постійне здобуття знань, про навчання упродовж усього життя і це є реалією сьогодення [204, с. 202].

Таким чином, *провідними тенденціями* у розвитку педагогічної освіти на початку XXI ст. (котрі є спільними і для Греції, Італії, Іспанії та України) є наступні: 1) утвердження процесу європеїзації, інтернаціоналізації й глобалізації освітнього простору; 2) формування загальноєвропейського простору педагогічної освіти і науки з відповідним узгодженням змісту педагогічної освіти (курикулуму) та процедури взаємного визнання дипломів і затвердження загальноєвропейської рамки професійних кваліфікацій; 3) інтеграцію європейської педагогічної освіти; 4) національну спрямованість педагогічної освіти; 5) університетизацію педагогічної освіти;

6) фундаменталізацію педагогічної освіти; 7) запровадження компетентнісного підходу у процес підготовки вчителів; 8) гуманізацію, демократизацію, диверсифікацію, децентралізацію, неперервність та зростання престижу професії педагога; 9) інноваційність у сфері підготовки вчителів, яка передбачає створення для студентів можливостей займати активну позицію в навчальному процесі, освоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, набуття власного досвіду; 10) багатоукладність, варіативність і гнучкість організації професійної підготовки вчителів; 11) наступність та взаємозв'язок професійної педагогічної підготовки на різних етапах освіти; 12) посилення соціологічної орієнтації, що виявляється у підвищенні значення та пролонгації педагогічної практики з орієнтацією на формування вчителя – «активного учасника соціального життя навчального закладу та громади»; 13) впровадження і використання ІКТ, пошукової орієнтації в освіті та професійній підготовці вчителів; 14) педагогічне управління процесом адаптації майбутніх учителів у системі ступеневої освіти; 15) науково обґрунтована педагогічна практика майбутніх учителів, вивчення її найважливіших явищ і структурних зв'язків з урахуванням останніх досягнень психології та педагогіки.

Визначення взаємозв'язку між тенденціями розвитку систем педагогічної освіти Греції, Італії, Іспанії та їх гармонізація з системами підготовки педагогів інших провідних країн ЄС у спільному європейському просторі педагогічної освіти і науки, на наш погляд, забезпечить вільний вибір місця навчання, сприятиме зближенню освітніх систем країн-членів ЄС, у тому числі й України у контексті її поступової інтеграції до ЄПВО; уможливить створення нової «міжнародної» моделі вчителя – громадянина, професіонала, європейця.

5.3 Перспективні напрями модернізації педагогічної освіти України на сучасному етапі

Необхідність трансформації освітніх систем обумовлена потребою країн у знятті перешкод для вільного переміщення товарів, людей, послуг в європейському і світовому просторі. Це, в свою чергу, неминуче вимагає формування у громадян навичок переходу від життя в локальному (регіональному, національному) середовищі до життя і співробітництва в глобальному просторі. У цих умовах на провідні позиції будуть виходити країни, що зможуть опанувати мистецтво швидких трансформаційних змін. Постійне поповнення і відновлення знань є необхідною умовою високої кваліфікації у компетентності кадрів. Система підготовки кадрів повинна враховувати ті умови, у яких буде жити і працювати майбутній фахівець. Зміни, що входять у наше життя, повинні бути сигналом і для відповідної адаптації системи навчання і тренінгу людей. Процес європейської інтеграції передбачає створення загальноєвропейського освітнього і наукового простору, на основі розроблення спільних критеріїв і стандартів у галузі освіти та науки з метою визнання періодів та термінів підготовки фахівців з вищою освітою, що сприятиме співробітництву між вищими навчальними закладами Європи, мобільності викладацького складу і студентів. У рамках Болонського процесу формується ЄПВО, що визначений географічними та інституційними нормами Європейської культурної конвенції [458, с. 8].

Проблема модернізації вищої освіти, зокрема, педагогічної в контексті європейської інтеграції є досить актуальною та стала предметом вивчення таких науковців як Н. Авшенюк, В. Андрущенко, В. Бондар, В. Ковальчук, В. Кремень, Т. Кристопчук, В. Огнев'юк, В. Пашков, Н. Постригач, А. Сбруєвої, В. Шинкарук, І. Бабин, Г. Терещук, О. Удод та інших. Як зазначає В. Пашков [236], йдеться про створення модернізованої моделі вищої освіти, здатної адекватно реагувати на глобалізаційні виклики часу, зокрема — на кон'юнктуру попиту та пропозиції на світових ринках праці,

які вимагають забезпечення підготовки робочої сили, професійно-кваліфікаційні параметри якої відповідають потребам соціально-економічного розвитку суспільства, виступають як визначальні чинники росту конкурентоспроможності людських ресурсів [236, с. 2].

У колективному дослідженні [204] встановлено, що модернізація системи педагогічної освіти в країнах ЄС і, зокрема, Греції, Італії та Іспанії, забезпечується насамперед цілеспрямованою державною підтримкою, послідовною освітньою політикою, продуманими реформами, які базуються на демократичних засадах відповідно до вимог суспільства в умовах поглиблення європейської інтеграції. У педагогічних дослідженнях використовуються близькі за суттю до модернізації терміни «реформування», «інноваційні процеси».

На думку авторів, модернізація означає зміни відповідно до сучасних умов, головна її суть полягає у зосередженні уваги на поліпшенні будь-якого явища і необхідності виокремлення його від таких понять, як «розвиток», «зміна», «трансформація». Модернізація освіти – це процес створення нових механізмів її функціонування відповідно до потреб сучасного суспільства й здійснюється зазвичай за трьома напрямками: створення цілісної, органічної системи освіти; адаптація освіти, з урахуванням характеру й сутності, до нових ринкових відносин та реалій розвитку суспільства; інтеграція національної системи освіти у світовий освітній простір із збереженням національної самобутності [204, с. 197].

Водночас, застосування терміну «модернізація» вимагає переосмислення стану педагогічної освіти крізь призму кардинального оновлення змісту освіти, форм прояву та механізмів функціонування у суспільстві, що в умовах української реальності трансформується у некерованому режимі на рівень інформаційного типу розвитку. Т. Кристопчук пропонує розглядати проблемне поле педагогічної освіти на трьох рівнях. Перший рівень – оцінка потреби модернізації актуального питання, вирішення якого неможливо уникнути і яке залежить від нашого

ставлення до нього. Цей рівень притаманний поточному стану справ на етапі сталого функціонування суспільства. Другий рівень – віднесення реформування педагогічної освіти до рівня задач, що сформувалися під тиском протиріч суспільного розвитку на минулому етапі. Маючи у своєму розпорядженні засоби модернізації педагогічної галузі, виникає необхідність створити ефективний механізм модернізації. Модернізація педагогічної освіти – це суспільна проблема, що сформувалась у ході міжцивілізаційного зсуву. Сучасна криза вимагає докорінної модернізації педагогічної освіти, бо змінюється підстава освітянського процесу – це третій рівень аналізу. Автор наголошує, що визначення модернізації педагогічної освіти як соціальної проблеми принципово відрізняється від визначення соціального завдання. Різниця полягає у тому, що для вирішення проблеми ще не має засобів, і цим вона якісно відрізняється від завдання, для вирішення якого завжди є засоби [149, с. 3–5].

На переконання В. Андрущенка та В. Бондара, модернізація і реалізація нової моделі педагогічної освіти має враховувати сутність категорії некласичності формування людини, зваженого співвідношення класичної і сучасної педагогіки і філософії. Дослідники зауважують, що класична педагогіка, як і філософія, своїми положеннями, ідеями, концепціями упродовж віків забезпечувала й продовжує ще впливати на підготовку людини до життя через розуміння нею рівня й результатів технологічного освоєння дійсності, матеріального та духовного багатства – основної суті поняття «цивілізація».

Кінець ХХ ст. ознаменувався переоцінкою цінностей і теорій, коло яких динамічно розширюється до рівня світової цивілізації, світового співтовариства. Щоб позначити еволюційний перехід від класичної, стихійно-спонтанної історії до інтелектуальної, духовно-просвітницької революції, з якою зв'язаний перехід до нового суспільного ладу, нової світової цивілізації, автори сучасних соціальних теорій і технологій (В. Андрущенко, В. Євтух, С. Клепко, В. Матвієнко) приймають за провідну

тенденцію неklasичності майбутнього існування людства та пов'язані з нею ідеї революційного оновлення основ цивілізаційного розвитку. Завданням українських педагогів, соціологів, філософів освіти є соціальна модернізація педагогіки, здатної гармонізувати відносини у системі «суспільство-людина-природа», зміцнювати планетарну єдність народів, консолідувати людство як спільноту в умовах екологічної загрози [7].

Другою моделлю соціальної реальності та виховання людини є *динамічна структурна модель*, пов'язана з проектуванням соціальних явищ, що постійно змінюються і знаходяться у взаємозв'язках і залежностях. Даний вид моделі соціальної реальності відображає прояв загальнішого погляду на світ розрізнених соціальних процесів з їхніми джерелами і формами, результатами і наслідками. Будь-яка дія чи їх сукупність (діяльність) у структурі соціальних процесів сприймається не як відсторонені дії одна від одної, а як елемент цілісного ланцюга внутрішніх і зовнішніх проявів соціального процесу, що функціонує в структурі перспективної соціальної реальності. Будь-яка цілеспрямована дія чи діяльність оцінюється з позиції ймовірних й реально досягнутих результатів. Такі моделі мають стати предметом проєктивної педагогіки, покликаної вчити створювати проєкти, конструювати, прогнозувати можливі зміни соціальної реальності в ближній перспективі і, стосовно цих змін, бути готовим до формування особистості на засадах і принципах адаптивної педагогіки, що народжується.

Соціально-технологічна модель – це бачення соціальних процесів з погляду можливих напрямів, форм і способів їх оптимізації, вироблення вмінь оцінювати передбачувані результати і наслідки, приймати рішення за мінімізації ймовірних помилок. Йдеться про формування соціально-технологічної культури особистості, яка включає в себе вміння аналізувати соціальні системи, знати їхні структури, розуміти логіку і потенціал розвитку як передумови соціалізації людей в різні періоди їх розвитку: в дитинстві, отрочтві, юності, в дорослому віці і навіть старості. З цього випливає, що соціалізація особистості відбувається в умовах різних моделей соціальної

реальності з тією різницею, що в одних соціальних умовах людина формується як пасивний громадянин, а сама соціалізація розглядається як процес її стихійної адаптації до суспільства, а в інших бере активну участь у процесі соціалізації і не лише адаптується до соціуму, а й впливає на її оточення, виявляє творчу ініціативу [7].

Стратегія оновлення педагогічної підготовки, на думку В. Лугового, якої у своєму дослідженні дотримувались і ми, базується на відтворенні, підвищенні рівня закономірної системної (компонентної і структурної) досконалості, цілісності, стійкості й адаптивності формування педагогічного персоналу як головних умов успішного функціонування й прогресу цієї освітньої галузі, переході від стихійно-нерівномірного до системно-упорядкованого її розвитку, доцільної багатопланової узгодженості реформаторських дій [185, с. 394].

Узагальнення результатів наукового дослідження Н. Базелюк дало дослідниці підстави для формулювання рекомендацій щодо використання фінського досвіду організації науково-дослідницької роботи в магістерській підготовці майбутніх вчителів в Україні, окрім теоретичного та організаційно-змістового, зокрема, і на стратегічному рівні, а саме: нормативно-правове унормування магістерської підготовки майбутніх учителів відповідно до вимог Болонського процесу та з врахуванням конструктивного фінського досвіду підготовки педагогічних кадрів для всіх ланок системи освіти, посилення процесів інтернаціоналізації вітчизняної педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітньо-науковий простір шляхом проведення міжнародної акредитації магістерських програм підготовки вчителів різних категорій та розвитку спільних магістерських програм підготовки вчителів на національному та міжнародному рівнях; запровадження інноваційних підходів до педагогічної освіти згідно з європейським виміром, поєднуючи європейські вимоги з національними особливостями, педагогічними традиціями та здобутками у сфері теорії та практики професійної підготовки вчителів в Україні [11, с. 160]. Це повною

мірою можна віднести і до грецького, італійського та іспанського контекстів організації магістерської підготовки вчителів [284, с. 17–20].

У процесі розробки стратегій розвитку педагогічної освіти в Єврореґіоні Європейська Комісія тісно співпрацювала з Організацією економічного співробітництва і розвитку та Європейською освітньо-інформаційною мережею Eurydice, зокрема, щодо встановлення зазначених індикаторів, які суттєво якісно доповнили існуючу соціологічну базу європейських досліджень педагогічного персоналу, що раніше стосувалася переважно показників нестачі та надлишку вчительських кадрів.

На основі вивчення та узагальнення основних положень нормативно-правових документів міжнародних організацій у дослідженні окреслено наступні стратегічні вектори розвитку шкільної й педагогічної освіти на майбутні десятиліття, що спрямовані насамперед на: 1) утвердження принципу неперервності педагогічної освіти і підготовки; 2) розширення мобільності завдяки встановленню транспарентності кваліфікацій та взаємовизнання дипломів; 3) консолідовану інтеграцію європейського виміру в педагогічну й шкільну освіту; 4) забезпечення високого рівня якості професійної підготовки педагогічного персоналу [204, с. 37–39; 291; 341, с. 139–145].

Крім того, у документах міжнародних форумів та в аналізах європейських експертів часто виділяються три ключових напрями Болонського процесу, які називають «базовим трикутником реформ»: трициклова структура вищої освіти, запровадження Європейської кредитно-трансферної системи і забезпечення якості освіти. З огляду на вищезначене, ключовими напрямими перебудови вищої педагогічної школи є такі:

1) введення реальної трицикловості вищої освіти з метою досягнення ясності, співставності й порівнюваності;

2) осмислення й використання європейської системи кредитних одиниць в її накопичувально-переносному форматі ECTS для розробки і

впровадження принципово нових освітніх стандартів, навчальних планів і програм;

3) розвиток атестаційно-акредитаційних механізмів для забезпечення якості вищої освіти.

Водночас всі три складові цього базового трикутника реформ поволі мають набувати своєї вираженої національної специфіки з постійним урахуванням вимог європейського виміру (стандарту) педагогічної освіти [204, с. 40].

Для вирішення означених вище викликів та завдань, які стоять перед європейськими системами освіти та навчання, ЄС запланував розширення своєї діяльності у галузі освіти на основі нових стратегічних планів, що охоплюють період до 2020 року і визначаються стратегією «Європа 2020». Зокрема, 12 травня 2009 року Рада міністрів освіти ЄС в Брюсселі прийняла новий документ для стратегічного співробітництва в галузі освіти та підготовки кадрів на період до 2020 року, у котрому окреслено короткострокові пріоритети та довгострокові завдання на період з 2009 до 2011 рр. Зокрема, у цьому документі виокремлено чотири стратегічні цілі: забезпечення безперервного навчання і мобільності; підвищення якості та ефективності освіти та підготовки; сприяння соціальній згуртованості, активній громадянській позиції; заохочення інновацій та творчості на всіх рівнях освіти і професійної підготовки [150; 510].

Таким чином, стратегічні напрями інтеграції в сучасній європейській педагогічній освіті реалізуються на п'ятих рівнях: ціннісному; змістовому; технологічному; організаційному; міжнародному. Зокрема, сутність *ціннісної інтеграції* полягає в тому, що проходить гармонізація європейських систем педагогічної освіти шляхом пошуку загальних показників розвитку системи.

Сутність *інтеграції змісту* (на рівні навчальних планів і програм) полягає в тому, що розвивається компетентнісний підхід у змісті шкільної та педагогічної освіти, спрямований на формування системи сучасних компетентностей вчителя-європейця. Це означає, що в ядрі такого змісту

освіти закладено формування розуміння загальнокультурної спадщини європейців, спільної відповідальності за розвиток Європи і європейської ідентичності. Водночас в основі процесу реалізації спеціальних програм і проектів РЄ і ЄС лежить міжкультурна взаємодія працівників освіти; створюються міжнародні навчальні заклади, започатковуються спеціальні навчальні програми, дипломи яких визнаються в європейських країнах.

Сутність технологічної інтеграції в педагогічній освіті полягає в пріоритетності в освітній політиці європейських країн проектних технологій міжкультурної або європейської взаємодії на принципах особистісно-орієнтованого й особистісно-діяльнісного навчання, з використанням міждисциплінарного підходу до змісту діяльності, організації соціального досвіду учнів, спільної (командної) діяльності педагогів і учнів тощо.

Сутність організаційної інтеграції полягає в запровадженні стандартизованих процедур щодо визначення спільної організації змісту освіти (офіційне взаємне визнання навчальних курсів, дипломів і ступенів); загальних прав і можливостей (усі громадяни держав на території єдиного освітнього простору мають отримати вільний доступ до освітніх закладів інших держав в рамках цього простору); єдиних правил (забезпечення права кожного студента на перехід на продовження навчання в будь-який навчальний заклад на території єдиного освітнього простору); єдиного банку даних академічних вимог; спільного стандарту якості (забезпечення якості освіти засобами незалежної системи ліцензування, акредитації й аудиту [204, с. 40–41]).

Глобальна освіта визнана в усьому світі найважливішим напрямом розвитку сучасної педагогічної науки і практики. В процесі глобалізації сучасна педагогічна освіта перебуває на наступному після інтернаціоналізації етапі свого розвитку – на етапі *міжнародної інтеграції*, де освітні системи сприяють діалогу культур. В Європі цей етап характеризується *тенденцією до формування єдиного освітнього простору*, в якому, попри відмінності в національних освітніх системах, присутнє прагнення узгодити ключові

елементи для того, щоб ці системи мали взаємодіяти та взаємодоповнювати одна одну. У кожній країні (у тому числі, Греції, Італії та Іспанії) є саме та система освіти, що відповідає її власним потребам [204, с. 142].

Модернізація педагогічної освіти в Україні зумовлена реальними змінами, що відбуваються на теренах Європи і світу: проблемами глобалізації, становленням інформаційного суспільства, посиленням міграційних процесів, мобільності ринку праці, міжкультурних обмінів, головно, об'єктивно сформованою потребою навчитися жити разом, зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну та іншу різноманітність і водночас розуміючи та поважаючи один одного.

Не заперечуючи важливості врахування прогресивних здобутків, що досягли за останні десять-п'ятнадцять років країни ЄС, варто згадати позитивні здобутки, котрі існували в педагогічній освіті України. Зокрема, – це пріоритетний напрям модернізації педагогічної освіти в ЄС, що пов'язаний з необхідністю забезпечення широких можливостей та державної підтримки всебічного професійного розвитку вчителя. Зазначимо, що в Україні існувала чітка система підвищення кваліфікації всіх вчителів, котрі кожні 5 років проходили спеціальні курси в Інститутах підвищення кваліфікації вчителів, які діяли в усіх областях України і підпорядковувалися Загальноукраїнському Інституту підвищення кваліфікації вчителів усіх спеціальностей. Крім того, третім циклом, відповідно до сучасної європейської структури освіти, в Україні була і поки що залишається, але є предметом гострих дискусій – аспірантура. Однак, слід заважити, що сучасна теоретична і практична загально педагогічна підготовка вчителів в університетах України недостатньо орієнтована на становлення відкритого суспільства, гуманізацію, конвергенцію, інтеграцію й діалог культур [204, с. 196; 276, с. 26–28].

Подоланню такого розриву між теоретичним і практичним компонентом, на нашу думку, сприятиме історико-педагогічний аналіз південно-європейського досвіду розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії

та Іспанії в якості перспективного напрямку удосконалення освітньої системи в Україні.

Узагальнюючи вище означене, серед основних напрямів розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії можемо виділити такі: реалізація принципів універсального підходу до розвитку педагогічної освіти; реформування системи післядипломної освіти як умови забезпечення сталого професійного розвитку фахівця; забезпечення відповідності національних систем педагогічної освіти сучасним вимогам та умовам розвитку інтеграційних процесів; диверсифікація структури, обсягів, навчальних планів і програм професійної підготовки вчителів тощо [281, с. 184].

Новітній етап розвитку європейської освітньої політики у XXI ст. розпочався у 2002 р. із затвердженням Європейською комісією цільової програми «Освіта й професійна підготовка 2010» [589] та тринадцяти напрямів її реалізації в межах ЄС, яка в цілому полягає у фундаментальній трансформації всієї системи освіти, від дошкільного рівня до освіти дорослих, через удосконалення ключових аспектів її діяльності, пов'язаних з фінансуванням, управлінням, освітніми стандартами, оцінюванням якості, моніторингом ефективності функціонування, взаємодією з партнерами тощо. У кінцевому результаті передбачається створення загальноєвропейського простору освіти й підготовки впродовж життя як умови для ефективного розвитку людського капіталу високої якості.

Зазначена програма є частиною добре відомої «Лісабонської стратегії» (2000 р.) щодо перетворення ЄС на конкурентоспроможне та соціально інтегроване європейське суспільство знань із найбільш динамічною знаннево орієнтованою економікою в світі, спроможною до сталого розвитку із постійним зростанням кількості робочих місць [204, с. 32].

Водночас, модернізація шкільної освіти на засадах гуманістично-інноваційної парадигми... вимагає від педагогів знань тенденцій інноваційних змін в системі сучасної освіти, відмінностей традиційної, розвивальної та особистісно-орієнтованої систем освіти; розуміння суті

педагогічних технологій, знання інтерактивних форм та методів навчання, критеріїв технологічності; оволодіння технологіями проектування, діагностування, створення оптимальної авторської методичної системи; розвинутих дидактичних рефлексивних, діагностичних умінь; уміння аналізувати й оцінювати свій індивідуальний стиль [413].

Одним з найважливіших сучасних підходів до модернізації вищої педагогічної освіти, на переконання С. Колесник, є самостійна робота студентів. Для того, щоб студент міг успішно працювати вчителем, необхідно, в першу чергу, щоб він умів сам формулювати й утримувати свою мету до її реалізації; навчався моделювати власну діяльність, тобто виділяти умови, важливі для реалізації своєї мети; розвивав увагу, пам'ять та процеси мислення; вмів оцінювати кінцеві та проміжні результати своїх дій; мав необхідні навички та вміння для навчальної діяльності; мав високий рівень особистої саморегуляції, високу самосвідомість, адекватну самооцінку, рефлексивність, організованість, самостійність, а також сформованість вольових якостей [120, с. 24; 149, с. 6–7].

Аналіз розвитку педагогічної освіти в Європі засвідчив, що, незважаючи на помітні відмінності між державами-членами, в європейській політиці педагогічної освіти можна знайти три основні тенденції: швидкі зміни, «університифікація» і розширені концепції професіоналізму. Наголос на дослідженні є одним з важливих аспектів цього розвитку [289, с. 175–178; 278, с. 391–395; 288, с. 102; 325].

При цьому І. Бабин зазначає, що модернізація та реформування національної вищої освіти здійснюється у двох площинах: у площині національної стратегії соціально-економічного розвитку України; у площині європейської співпраці та інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір. Стратегічними напрямками розвитку вищої освіти на сучасному етапі є: запровадження трициклової системи (бакалавр-магістр-доктор філософії (PhD)); забезпечення якості; узгодження термінів і періодів підготовки фахівців у ЄПВО [10; 286, с. 17–20].

На думку українського дослідника В. Шинкарука, до якої схиляємося і ми, модернізація структури вищої освіти України вимагає змін у системі законодавчого і нормативно-правового регулювання вищої освіти з урахуванням вимог європейської системи стандартів та сертифікації, які сприятимуть розвитку національних культурних цінностей, демократії і гуманізму як основних чинників функціонування громадянського суспільства. Крім того, на державному рівні, науковець пропонує змінити зовнішні критерії оцінки якості діяльності вищого навчального закладу. У зв'язку з цим доцільно розробити комплексні критерії оцінки якості освітнього процесу, які включають: оцінювання змісту та технологій, що застосовуються під час навчання; оцінювання отриманих студентом знань; вимоги до організації та контролю за здійсненням навчального процесу; сучасні вимоги до компетентності викладачів та студентів; чітку і прозору процедуру самообстеження вищого навчального закладу як підґрунтя системи забезпечення якості. У результаті вирішення цих завдань значною мірою буде вдосконалено зміст професійної підготовки фахівців, ґрунтовніше здійснюватиметься теоретичне та практичне навчання на основі розвитку в студентів дослідницьких умінь та навичок.

До *організаційних змін* також відноситься забезпечення підвищення професійності наукових і науково-педагогічних кадрів, розвиток співпраці з іншими навчальними та науково-дослідницькими установами як в Україні, так і за кордоном, підвищення ефективності і конкурентності результатів наукових досліджень, активізацію міжнародного співробітництва та обміну студентами і викладачами з відповідними іноземними освітніми закладами, покращення соціального забезпечення студентів, створення умов для навчання студентів з обмеженими властивостями тощо.

Зокрема, модернізація структури вищої освіти передбачає проведення низки реформ. По-перше, формування оптимальної мережі передбачає визначення типів доуніверситетських і університетських навчальних закладів. Зокрема, доуніверситетські – професійні коледжі, коледжі та

університетські заклади – університети, академії. По-друге, модернізація структури вищої освіти передбачає запровадження національної системи кваліфікацій, що узгоджуватиметься із напрямками освіти та підготовки Європейського простору вищої освіти. По-третє, запровадження трициклової системи освіти. По-четверте, формування національної системи кваліфікацій у контексті ЄПВО, що забезпечить прозорість, відкритість та визнання термінів та періодів підготовки фахівців з вищою освітою в Україні, а також сертифікацію національної системи кваліфікацій європейськими структурними органами, що дозволить запровадити у вищу освіту України новий додаток до диплома європейського зразка [458, с. 10–11].

Інтеграція України в європейський освітній простір також передбачена *Державною програмою розвитку освіти на 2006–2010 рр.* за такими напрямками: досягнення європейського рівня якості і забезпечення доступності освіти; визначення духовних орієнтирів в освіті; розвиток демократизму; підвищення соціального статусу педагога; ефективне використання фінансових і матеріально-технічних ресурсів, які залучаються для забезпечення розвитку освітньої галузі [346].

Важливим механізмом підвищення якості педагогічної освіти та розвитку культури професійної діяльності вчителів у межах загальноєвропейського освітнього простору як основної мети модернізації цієї галузі освіти мають стати створені експертами робочої групи «Удосконалення освіти вчителів та інструкторів» нові індикатори якості професійного розвитку вчителів у контексті ціложиттєвого навчання:

1. Рівень задоволення програмами професійного розвитку з боку вчителів, що визначатиметься за двома основними аспектами:

– доступом до таких програм, тобто ідентифікація можливостей учителів брати участь у програмах професійного розвитку, визначення місця професійного розвитку вчителів у перспективному плані розвитку школи, а також встановлення відповідності запропонованих програм індивідуальним професійним потребам вчителів;

– якістю змісту програм, який засвідчує потенційні можливості програми в посиленні інноваційного характеру викладацької діяльності вчителів та навчально-виховного процесу школи в цілому.

2. Відсоток учителів, залучених до програм підвищення кваліфікації, має показати реальний стан запровадження програм професійного розвитку педагогів у всіх країнах ЄС з акцентом на їх обов'язків чи добровільний характер, рівень підтримки з боку державних органів управління освітою та каналів фінансування.

3. Кількість учителів з різним рівнем професійної кваліфікації – інформація, що уможливить моніторинг професійного розвитку вчителів за двома параметрами:

- національні вимоги до кваліфікації вчителів різних рівнів освіти;
- відсоток учителів з базовою педагогічною кваліфікацією та кількість тих, хто в межах формальної освіти підвищив рівень своєї кваліфікації на курсах вищої й післядипломної освіти.

4. Рівень інвестування у професійний розвиток вчителів надасть можливість оцінити важливість цієї галузі в національній освітній політиці кожної держави, а також з'ясувати пропорційність фінансування таких програм з державного, місцевого та приватного секторів.

Обґрунтовуючи чотири спільні для європейської системи педагогічної освіти принципи поліпшення якості професійної підготовки й розвитку вчителів, європейські експерти наголошують, що ця галузь освіти є *мультидисциплінарною* і передбачає фундаментальну підготовку, яка б, зокрема, виховувала у вчителя розуміння соціального й культурного виміру освіти, а відтак сприяла здійсненню навчальної діяльності на засадах інклюзії й індивідуального підходу [204, с. 36–37].

Базовими документами, що регламентують процес забезпечення загальноєвропейського підходу до визначення критеріїв якості педагогічної освіти і підготовки, а також спільних сертифікаційних вимог, стали затверджені Європейською Комісією у 2005 р. «Спільні європейські

принципи і підходи до професійних компетентностей та кваліфікацій учителів» (2005) [506]; «Покращення якості педагогічної освіти» (2007) [592], «Курикулум педагогічної освіти в країнах ЄС» [738; 739, с. 107].

Одним із напрямів модернізації вищої освіти є впровадження в навчальний процес унікальних, інноваційних, креативних елементів з метою забезпечення фактичних потреб в кваліфікованих знаннях і навичках на основі вивчення досвіду розвинутих країн у тісній взаємодії з роботодавцями для підвищення ефективності професійної підготовки кадрів і збалансованості попиту та пропозиції на ринку праці [458, с. 9].

Реформування вищої освіти України передбачає, перш за все, якісні перетворення в системі підготовки фахівців, підвищення престижності документу про вищу освіту, одержаному в українському ЗВО, визнання його в світовому співтоваристві. Розуміння модернізації вищої освіти знайшло своє відображення на законодавчому рівні та основних державних документах про освіту [281, с. 176].

Зокрема, у *«Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»* зазначається про те, що підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики. Розроблення нових підходів до професійно-педагогічної освіти передбачає низку перетворень, найбільш важлива з яких – створення умов для особистісного та професійного розвитку як дитини, так і педагога [345].

Питанням розвитку педагогічної освіти, зумовленого змінами в системі та структурі загальної середньої освіти і необхідністю інтеграції національної педагогічної освіти в європейський освітній простір присвячені *«Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір»* [344; 442, с. 205–212], в яких визначені основні завдання розвитку педагогічної освіти: забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки; модернізація освітньої діяльності вищих

педагогічних навчальних і наукових закладів, що здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників; запровадження трициклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, магістра, доктора; удосконалення мережі ЗВО та закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників та інші [344, с. 2; 303, с. 143–149; 304, с. 46–53; 341, 2006; 349, с. 111–116].

Усе вище означене стало можливим завдяки Болонському процесу, який, на переконання Ю. Рашкевича, спочатку мав дві основні цілі – забезпечення зрозумілості освітянських кваліфікацій та підвищення якості. Протягом наступних після підписання Болонської декларації років було створено нові додаткові інструменти та механізми: концепцію навчання впродовж життя (надзвичайно важливий напрямок діяльності системи вищої, і не тільки, освіти, який можна сміливо розглядати як нову ціль Болонського процесу), нові програми мобільності, загальноєвропейські аналітичні та дослідницькі проекти (найвідоміший із них – TUNING (Тюнінг), Додаток до диплома (Diploma Supplement, DS), Рамка кваліфікацій ЄПВО, докторські студії як третій цикл вищої освіти, співпраця між ЄПВО та ЄДП, загальноєвропейські стандарти та рекомендації із забезпечення якості, процедури визнання попереднього навчання та неформального навчання (поза рамками університетської системи), перетворення ЄКТС на систему не тільки перезарахування, а й накопичення кредитів, нові технології навчання, співпраця із працедавцями у створенні навчальних програм та сприянні працевлаштуванню випускників [363; с. 14].

Серед напрямів використання досвіду розвитку педагогічної освіти у країнах ЄС у системі педагогічної освіти України Т. Кристопчук виділяє наступні: 1) інтеграція педагогічних коледжів до структури університетів; 2) застосування модульних технологій навчання та залікових кредитів оцінювання; 3) стандартизація педагогічної підготовки за європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою на всіх рівнях вищої

освіти; 4) поширення практики підготовки вчителів за декількома спеціальностями; 5) забезпечення можливості здобуття педагогічної професії будь-яким фахівцем на базі диплома бакалавра; 6) визнання у суспільстві та на вітчизняному ринку праці освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»; 7) впровадження нової системи забезпечення якості вищої педагогічної освіти; 8) забезпечення моніторингу якості педагогічної освіти; 9) модернізація здійснення педагогічного контролю; 10) децентралізація управління системою педагогічної освіти, автономність вищих педагогічних навчальних закладів; 11) активізація роботи університетських центрів сприяння працевлаштуванню студентів та випускників; 12) створення відповідних програм наставництва для роботи з молодими викладачами; 13) сприяння участі студентів та викладачів вищих педагогічних навчальних закладів у комплексних програмах і проектах міжвузівської міжнародної співпраці; 14) створення умов для зростання академічної мобільності студентів і викладачів; 15) організація та участь у міжнародних наукових дослідженнях; 16) гуманізація педагогічної освіти; 17) створення програм безперервного навчання [148, с. 74–75].

Серед пріоритетних напрямів реформування і модернізації вищої педагогічної освіти П. Кряжев зазначає необхідність створення педагогічного освітнього простору, що сприятиме гармонізації інтелектуальних, емоційних і духовно-моральних основ в університетському середовищі. Особливо значущим є формування інтелектуальної педагогічної еліти з її культом навчально-пізнавальної діяльності, професійного саморозвитку, самоствердження особистості, прояву її культури, інтелігентності і творчого стилю діяльності. Майбутній учитель повинен перебувати в такому середовищі, яке дозволяло б йому досліджувати культурно-педагогічну спадщину, мистецтво, традиції власної країни й культурну спадщину всього людства. Студент повинен постійно збагачувати свій інтелектуальний, емоційний і духовний світ; подорожувати, бувати за кордоном.

На сьогодні вища школа не може розширити коло спілкування майбутніх фахівців, реалізувати виховний потенціал шляхом подорожей, зустрічей і обміну думками зі студентами інших навчальних закладів в країні та за кордоном. Європейські теоретики і практики вносять різні пропозиції щодо реорганізації педагогічної освіти, зокрема: створювати в педагогічному вищому навчальному закладі педагогічні команди, які братимуть участь у розробленні міжнародних проектів; до змісту навчальних програм включати обов'язковий методологічний курс порівняльної педагогіки тощо.

У роботі зазначається, що новаторська практика в педагогічних навчальних закладах має впроваджуватися значно раніше, ніж традиційна, і тоді інновації стануть близькими для майбутніх вчителів. Автор наголошує на важливих вимогах до особистості вчителя: морально-етичне обличчя, прагнення до дитиноцентризму як типу поведінки, висока загальна культура, необхідна не лише для того, щоб його постійні стосунки з учнем не були затьмарені аморальним, некультурним і неефективним спілкуванням, щоб кожне слово і вчинок педагога демонстрували багатство його внутрішнього світу, позитивно впливали на учня. Сучасний вчитель має сповідувати нову демократичну освітню парадигму [158, с. 99].

Серед шляхів оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів учені визначають наступні: формування у майбутніх вчителів готовності до особистісно-професійного саморозуміння і саморозвитку на основі ідеї посилення інтегральності психолого-педагогічної підготовки, яка створює умови для виникнення потреб і можливостей будування індивідуально орієнтованих стратегій майбутньої діяльності; здійснення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в структурі багаторівневої освіти на основі науково-методичного забезпечення; формування професіоналізму у майбутніх учителів за рахунок орієнтації підготовки на розвиток творчої індивідуальності спеціаліста; внесення змін у структуру вищої педагогічної школи, систему профорієнтаційного відбору, зміст педагогічної освіти, принципи і методи навчання у вищій школі;

упровадження сучасних технологій у навчально-виховний процес педагогічного вищого навчального закладу [237, с. 277; 257, с. 495–500].

Водночас В. Луговий окреслює перспективні напрями подальшої розробки проблеми розвитку педагогічної освіти в Україні: зміст, технології, оцінки формування різних категорій педагогів; управління та самоуправління в педагогічній освіті; діалектика стандарту і нестандарту (традицій та інновацій) у підготовці педагогічного персоналу; ізоморфізм, ізофункціоналізм й ізоеволюціонізм освіти і педагогічної освіти та проблема випереджаючої педагогічної підготовки; функції, структура, розвиток різних типів педагогічних навчальних закладів; наукове пізнання та критична оцінка педагогічної освіти; співвідношення методу і стилю у формуванні педагогічних кадрів; проблема законодавчого та ресурсного забезпечення підготовки педагогів; приватна педагогічна освіта; типологія педагогічної освіти [185, с. 394; 184, с. 20–26].

В Україні, у контексті пошуків відповідей на виклики сучасності, як і в інших країнах Європи та світу, відбувається віднаходження прийнятної для національної освіти компетентнісної моделі. Це повною мірою стосується пошуку ефективних моделей професійного розвитку вчителя [79, с. 84; 273–275; 123; 124].

О. Нікулочкіна виокремлює напрями модернізації системи післядипломної педагогічної освіти вчителів, зокрема, початкових класів. Перший напрям – це оновлення змісту, орієнтири якого визначені в Концепції розвитку післядипломної освіти, складання Державного освітнього стандарту, який поряд з іншими вимогами до змісту визначатиме діяльніший характер післядипломної освіти педагогів I ступеня, орієнтацію на розвиток у них узагальнених способів навчальної, комунікативної, пізнавальної, практичної, творчої діяльності тощо.

Другий напрям модернізації післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів – розвиток і збереження єдності освітнього простору України, неперервність освітнього процесу як комплексу соціально-

педагогічних перетворень (інструментом такого перетворення є компетентнісний підхід) до навчання, розвитку й виховання всіх його учасників); третій напрям – це застосування нових інформаційних технологій, а також сучасних форм і методів навчання. Однією з таких форм, яка сприятиме реалізації творчих здібностей педагогів початкової ланки в розвитку професійної компетентності, є очно-дистанційне навчання [218; 149, с. 7].

Особливо цінним у контексті нашого дослідження є науковий доробок вітчизняної дослідниці О.Проценко, яка у своїй монографії визначила тенденції модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні, до яких належать гуманізація, технологізація, андрагогізація та підвищення інформаційної насиченості цієї ланки неперервної освіти. До пріоритетних напрямів використання досвіду Греції у модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні віднесено: децентралізацію післядипломної педагогічної освіти; її відповідність інтересам полікультурного суспільства; введення нових дисциплін у процесі підвищення кваліфікації або перепідготовки вчителів відповідно до вимог Болонського процесу (наприклад, «Полікультурна освіта в європейському освітньому просторі», «Екологічна освіта», «Міжкультурна шкільна психологія»); професійну адаптацію новопризначених вчителів; розвиток дослідницьких умінь у вчителів школи; їх критичного та творчого мислення; зближення закладів післядипломної педагогічної освіти та школи для підвищення професійної майстерності вчителів без відриву від роботи; створення всеукраїнського віртуального середовища для обміну інформацією та досвідом роботи з метою підвищення кваліфікації педагогів; об'єднання традиційних та телекомунікаційних методів навчання; організацію перепідготовки вчителів, які викладають у спеціальних школах для дітей з обмеженими функціональними можливостями [355, с. 121–122].

На основі проведеного аналізу певних аспектів модернізації системи педагогічної освіти в Україні виокремлено наступні перспективні напрями

модернізації педагогічної освіти: створення єдиного педагогічного освітнього вітчизняного простору, що передбачає забезпечення якості, узгодження термінів і періодів підготовки педагогів; оновлення змісту педагогічної освіти; застосування у професійній підготовці майбутніх педагогів інноваційних, інформаційно-комунікаційних технологій; запровадження трициклової структури вищої педагогічної освіти та її гармонізація з Європейською рамкою кваліфікацій тощо.

Отже, на основі теоретичного аналізу наукових праць з проблеми тенденцій та перспектив розвитку, напрямів модернізації вітчизняної педагогічної освіти можна констатувати, що її реформування відбувається як у площині національної стратегії соціально-економічного розвитку, так і в площині європейської співпраці. Основоположним принципом розвитку освітньої політики України в умовах її інтеграції в загальноєвропейський освітній простір є інтеграція системи освіти в європейські освітні структури за умови забезпечення взаємозв'язку між окремими освітніми системами, а також збереження традицій української освітньої системи.

Все означене вище дає підстави для об'єктивного висновку про те, що модернізація педагогічної освіти в Україні в умовах європейської інтеграції вимагає критичного осмислення кращих зразків зарубіжного історико-педагогічного досвіду, зокрема Греції, Італії та Іспанії та прогностичного обґрунтування використання його конструктивних ідей для розвитку системи вітчизняної педагогічної освіти.

5.4 Прогностичне обґрунтування розвитку педагогічної освіти в Україні у контексті використання конструктивних ідей педагогічного досвіду Греції, Італії та Іспанії

Сьогодні українська освіта переживає складні та відповідальні часи, пов'язані з інтеграцією у світовий та європейський освітній простір. Така

трансформація супроводжується суттєвим оновленням педагогічної теорії й практики, відбувається зміна освітньої парадигми, пропонується інший зміст, підходи, педагогічний менталітет, удосконалюються форми й методи навчання. Одним із механізмів інтеграції України в європейський освітній простір є якісно нова професійна підготовка сучасного учителя-європейця, здатного гідно конкурувати на ринку праці і покликаною сприяти подальшій демократизації нашого суспільства, пропагуючи загальнолюдські цінності й зберігаючи національну ідентичність в умовах мультикультуралізму [204, с. 143].

Як зазначає Т. Кучай [167, с. 86], енциклопедична модель професійної підготовки вчителів, що домінувала в ХХ столітті, виявилася непридатною для початку ХХІ століття, бо саме вирізняється стрімкою динамікою та досить широким обсягом різноманітних соціальних і політичних перетворень. Величезний інформаційний потік, що помітно зростає під час уходження України до європейського освітнього простору, вимагає від учителя не лише більш ґрунтовної підготовки до раціонального відбору, переробки, зберігання й використання знань про світ, кількість яких лавиноподібно зростає, а й розвитку духовності, його почуттєвої сфери.

Тому модернізація і розвиток освіти набувають випереджального безперервного характеру, передбачають гнучке реагування на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі. Підвищення якісного рівня освіти спрямоване на забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства й економічного зростання держави, розв'язання соціальних проблем суспільства, неперервне навчання й розвиток особистості [238, с. 11–12; 168; 280, с. 31–39].

Підготовка кадрів вищої кваліфікації також є невід'ємною складовою сучасного поступу освіти України до ЄПВО та Європейського дослідницького простору, запорукою ефективного наукового, технологічного, інноваційного розвитку національної економіки та її найважливіших галузей. Саме тому вивчення європейського досвіду набуває

вагомого значення в умовах нового для України підходу до підготовки наукових кадрів відповідно до вимог європейських нормативних документів. Зокрема, впровадження триступеневої підготовки фахівців у Грецькій Республіці супроводжувалося оновленням нормативно-законодавчої бази вищої освіти, модернізацією змісту і форм навчання [349, с. 111].

Крім того, в умовах відсутності в Україні відповідних професійних стандартів у системі праці, визначення компетентностей випускників за програмами підготовки академічних, професійних та кар'єрних магістрів є першочерговим завданням з огляду на оновлення навчального процесу. У свою чергу процедури розвитку нового покоління галузевих стандартів вищої освіти мають розроблятися як перехідні з урахуванням вимог рекомендаційних комітетів Європейської Комісії стосовно структури кваліфікацій та ключових компетентностей, дескрипторів рівнів вищої освіти [204, с. 142], на які спираються також грецька, італійська та іспанська системи підготовки магістрів педагогічного профілю [286, с. 17–20; 335, с. 268–278; 341, с. 139–145].

Незважаючи на певні культурно-історичні відмінності у розвитку України, та Греції, Італії, Іспанії, функціональна спільність національних систем підготовки педагогів уможливорює використання досвіду країн Південної Європи щодо підготовки майбутніх вчителів, які досягли певних успіхів щодо адаптації власних освітніх систем до сучасної загальноєвропейської моделі, а також вдало застосовують новітні дидактичні принципи і методики навчання у системі педагогічної освіти.

Враховуючи одновекторність функціональних трансформацій, які сталися в системах освіти Греції, Італії та Іспанії внаслідок реформування і тривають у нашій країні, критично переосмислений досвід їх запровадження може стати цінним і для України для обґрунтування концептуальних засад прогностичного розвитку системи педагогічної освіти в Україні [77, с. 8–29; 78; 126, 16 с.; 127, 24 с.; 343–346; 275, с. 156–159; 292, с. 58–64; 294, с. 167–175; 299, с. 63–65, 2012; 295, с. 368–375].

Прогнозування, в тому числі і педагогічне, як одна із форм конкретизації наукового передбачення «знаходиться у тісному взаємозв'язку з плануванням, проектуванням, цілепокладанням, організаційним управлінням» [60, с. 337].

Концептуальними ідеями прогностичного розвитку системи педагогічної освіти у нашому дослідженні виступають *відкритість* (здатність освіти до саморозвитку), *неперервність* (парадигма навчання упродовж життя), *партисипативність* (демократизація усіх сфер життя суспільства) та *випереджувальний розвиток* [49]; особистісно-розвивальна спрямованість (розглядається в межах понять «суб'єкт», «свобода вибору», «розвиток», «саморозвиток», «унікальність», «сучасні технології педагогічної освіти», «педагогічна майстерність», «засоби і форми самодетермінації і самореалізації викладача») [244, с. 27-28; 277, с. 132] тощо.

Теоретичною основою для здійснення прогнозу слугували філософські концепції функціонування та розвитку освітніх систем в умовах глобалізації (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та ін.); теорії неперервної професійної освіти (Т. Десятов, С. Гончаренко, В. Луговий, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); концептуальні положення методології порівняльної педагогіки (О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, І. Соколова, Є. Хриков, Н. Худякова, М. Чепіль, С. Цюра, Г. Щука та ін.); теорії інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці фахівців (Р. Горбатюк, О. Дубасенюк, І. Мельничук, О. Огієнко, С. Сисоєва); технології моделювання, проектування та педагогічного прогнозування освітніх систем (В. Андрущенко, С. Вітвицька, Б. Гершунський, Е. Заїр-Бек, В. Олійник, О. Ярошинська та ін.) тощо.

Так, на думку І. Мельничук [200, с. 20], інноваційні механізми розвитку сучасної освіти ґрунтуються на таких концептуальних положеннях: культивування інтересу до педагогічних інновацій, створення творчої атмосфери, соціокультурних та економічних умов для сприйняття і

поширення нововведень у навчальному закладі; накопичення інноваційних ідей у постійних пошукових та експериментальних освітніх середовищах; інтеграція найбільш перспективних інноваційних проектів до педагогічної системи, що реально функціонує. Водночас О. Ярошинська [466] наголошує на тому, що потреби в педагогічному проектуванні виникають у зв'язку з необхідністю конструктивного вирішення протиріч між різноманіттям індивідуально-особистісних запитів майбутніх фахівців і обмеженими можливостями освітніх систем і процесів; між сформованими педагогічними процесами і зовнішніми вимогами до цих процесів; між тенденціями розвитку освітніх систем і педагогічних процесів та сформованим традиційним виглядом тієї чи тієї освітньої системи [466, с. 98].

Натомість В. Андрущенко зазначає, що прогнозування розвитку вищої освіти – справа надзвичайно складна. Над цією проблемою працюють сотні тисяч науковців і педагогів, десятки сотень науково-дослідницьких інститутів... Кожен має свою думку, продиктовану індивідуальним досвідом, суспільною рефлексією політичних, економічних, соціокультурних проблем розвитку власної держави і світу, уявленням про майбутнє з погляду індивідуально зрозумілих загальнолюдських пріоритетів та цінностей [6, с. 1].

Теоретичними передумовами прогнозування розвитку системи педагогічної освіти можна вважати її парадигми. У контексті дослідження найбільш доцільною, на нашу думку, для її проектування в освітнє середовище з метою налагодження ефективної педагогічної взаємодії між викладачем та студентом, учителем та учнем, а також забезпечення природовідповідності освітнього простору та сталого розвитку системи педагогічної освіти є психодидактична парадигма В. Панова (психодидактика освітніх систем) [235], з використанням елементів психопедагогічних теорій І. Зязюна [102, с. 20–37; 103, С. 33–41; Е. Стоунса [399, 472 с.] та Л. Фрідмана [444, 288 с.] тощо.

Підготовка вчителя для національної системи освіти на сучасному етапі розвитку суспільства – особливий аспект, оскільки саме вчитель відповідає за формування вільної особистості, яка повинна не тільки володіти певним запасом знань і професійною компетентністю, а й об'єднувати в собі інтелектуальний потенціал з моральною свідомістю та громадською відповідальністю. У зв'язку з цим у процесі гармонізації європейського освітнього простору підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів вимагає особливої уваги. Дуже важливий цей аспект і для України, особливо в контексті освітніх реформі процесу євроінтеграції. Реформуючи українську педагогічну освіту, слід брати до уваги прогресивний досвід зарубіжних країн. Сучасна різноманітність підходів та стратегій підготовки вчителів зумовлена історичними, соціальними, культурними та економічними чинниками розвитку кожної країни [288; с. 104–105].

На думку С. Сисоевої, до найбільш характерних особливостей безперервної професійної освіти сьогодні відносять такі: фундаменталізацію освіти; випереджувальний характер освіти; збільшення доступності системи освіти для населення; технологічність освіти. Випереджувальна освіта зорієнтовує на майбутнє, на умови майбутньої професійної діяльності в інформаційному суспільстві [388, с. 8]. Зокрема, галузевою Концепцією розвитку безперервної педагогічної освіти (2013) регламентовано забезпечення безперервного людського розвитку країни через високоякісну підготовку і підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників на основі осмислення і поєднання національного і зарубіжного досвіду [138, с. 198].

Як зазначає Л. Костіна, професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників в Україні передбачає постійну самоосвіту, активну участь у програмах підвищення кваліфікації, різні види і форми професійного вдосконалення. Процес безперервного професійного розвитку забезпечується в межах державної політики у сфері освіти і втілюється у професійні

діяльності педагогів середніх шкіл з урахуванням національних традицій і тенденцій глобального освітнього простору [138, с. 211].

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) основними формами організації освітнього процесу в закладах, які надають послуги з підвищення класифікації є: навчальні заняття (лекція, практичне заняття, тематична дискусія, семінарське заняття, тренінг, конференція з обміну досвідом); практична підготовка; самостійна робота; контрольні заходи [90].

У прогнозах стосовно розвитку вищої педагогічної освіти в Україні наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. за допомогою системного аналізу обґрунтовувалася теза про збереження тенденції реорганізації в цій сфері. У перспективі провідне місце в системі вищої педагогічної освіти мали посісти класичні університети та педагогічні університети, які трансформуватимуться в регіональні науково-методичні центри підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Педагогічні інститути поступово стануть структурними підрозділами університетів (їх філіями, факультетами) чи будуть реорганізовані в педагогічні коледжі. Проте це лише прогнози вчених. У дійсності все набагато складніше. Досвід сучасного реформування освітньої сфери на Заході показує, що педагогічна наука, як і раніше, не виступає рушійною силою та регулятором цих процесів. Дійсно, потрібно визнати, що педагогічна освіта в Україні знаходиться у складному становищі: з одного боку, на рівні всієї країни, чітко виявляється тенденція до реформування, а другого – на місцевих рівнях, існує внутрішній опір інноваційним явищам, і невідповідність отриманих знань якісним світовим показникам, а отже українським спеціалістам важко конкурувати на міжнародному ринку праці. Така ситуація вимагає обґрунтування нових підходів до навчання і виховання майбутніх педагогів та внесення серйозних коректив до всієї системи освіти [288, с. 105–106].

Водночас, вивчення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «*Нова українська школа*» (2017 р.) та *Концепції розвитку педагогічної освіти МОН України* (2018 р.) показало, що

прогностичними векторами формування системи мотивації та підвищення кваліфікації вчителів в Україні є: розроблення нової процедури атестації вчителів; визнання різних форм іншого професійного розвитку; зміна системи підвищення кваліфікації, що забезпечить свободу вибору місця і форм професійного розвитку; запровадження механізмів добровільної сертифікації вчителів [138, с. 222–223].

Використання методу наукової екстраполяції дав змогу окреслити можливості використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду у модернізації системи педагогічної освіти за такими напрямками: удосконалення управління педагогічною освітою; оновлення змісту і форм професійної підготовки; удосконалення технологічного та навчально-методичного забезпечення підготовки майбутнього вчителя; запровадження політики «європейського виміру в педагогічній освіті»; розробка нових навчальних планів і програм з акцентом на професійно-практичну складову психолого-педагогічної підготовки; раціональне поєднання теоретичної й практичної складових підготовки педагогічних кадрів; децентралізацію управління системою педагогічної освіти, яка має ґрунтуватися на активній участі у виробленні освітньої політики представників регіонів і великих міст, де розташовані вищі педагогічні заклади освіти, що сприятиме диверсифікації джерел фінансування.

Серед ключових засобів забезпечення випереджального розвитку національної освітньо-наукової системи, яким необхідно приділити максимальну увагу на державному рівні, С. Здіорук та співавтори відзначають: створення сучасної Національної системи кваліфікацій – передумова формування єдиного освітнього простору, інтегрованого у європейський; освіта упродовж життя – головна тенденція розвитку сучасної освіти; впровадження елементів відкритої освіти як засіб поліпшення якості освіти, інтенсифікації розвитку освітньої системи; електронні бібліотечні системи як складова єдиного відкритого освітнього простору; дослідницькі університети: науково-дослідна та інноваційна діяльність у вищих

навчальних закладах; кваліфікована робоча сила – важливий чинник створення передумов для випереджального розвитку [97, с. 10].

На думку авторів, прискорення формування єдиного відкритого науково-освітнього простору України дасть змогу вирішити завдання випереджального розвитку національної освітньо-наукової системи. Актуальність цієї проблеми зумовлюється поєднанням зовнішніх чинників глобалізаційного характеру і внутрішніми соціально-економічними особливостями. Серед цих внутрішніх особливостей ключову роль відіграє невідповідність у ступенях розвитку економіки і науки: коли українська наука значною мірою перебуває на рівні вирішення інноваційних завдань, то перед переважною частиною економіки стоять завдання модернізаційного характеру. Випереджальний розвиток освітньо-наукової системи дасть можливість забезпечити необхідний для адекватної вимогам часу інноваційної економіки людський капітал, водночас стимулюючи впровадження у виробництво новітніх технологій та активізуючи продуктивну співпрацю українських науковців і освітян із колегами з інших країн (як у дослідницькій діяльності, так і у повнішому використанні експортного потенціалу вітчизняної освіти і науки) [97, с. 6].

Структурною складовою безперервної педагогічної освіти є післядипломна педагогічна освіта. Важливий концептуально-засадничий потенціал має досвід Греції, Італії та Іспанії у сфері підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів крізь призму випереджувального розвитку освіти з метою його адекватного використання у вітчизняній системі неперервної педагогічної освіти [280, с. 31–39; 282, с. 114–122; 284, с. 46–49; 296, с. 55–60; 300, с. 72–79; 318, с. 36–40; 331, с. 170–173; 332, с. 165–168; 333, с. 113–117].

У Греції, Іспанії, Італії, набуття вчителями додаткових знань, умінь та навичок або додаткових кваліфікацій позначається терміном «професійна перепідготовка», «підвищення кваліфікації», «продовжена професійна освіта», «додаткова професійна освіта», «професійний розвиток», на відміну

від України – «післядипломна педагогічна освіта». Зокрема, основними складовими післядипломної педагогічної освіти в Україні є: перепідготовка (отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду); спеціалізація (набуття особою здатності виконувати основні завдання та обов'язки в межах спеціальності); розширення профілю (підвищення кваліфікації – набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності); стажування (набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків з певної спеціальності) [230, с. 26].

Система підготовки керівних кадрів освіти, зокрема директорів шкіл, у більшості європейських країн становить три ланки: базова ланка на рівні вищої педагогічної освіти; входження в спеціальність упродовж першого року роботи на посаді; підвищення кваліфікації впродовж професійного життя. Будучи на етапі становлення, Європейський Форум керівників освіти вивчає сучасний стан функціонування системи підготовки, входження та підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти в європейських країнах за схемою: чи існує в країні централізована підготовка і перепідготовка цієї категорії освітян; які терміни підготовки; скільки коштує здобуття освіти за такою спеціальністю; яка головна мета і зміст професійної підготовки; які форми та методи організації навчального процесу (у відсотковому відношенні): лекції, практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота, творчі майстерні, спостереження і практична підготовка стосовно прийняття управлінських рішень.

Більшість країн Західної Європи, зазначає Л. Пуховська, здійснює підготовку вчителів на багаторівневій основі, що дає змогу: забезпечити варіативність навчання (вибір різних освітніх та професійних програм, спеціалізацій) і цим самим сприяти більш повній реалізації творчого потенціалу особистості; зробити навчання більш гнучким, спроможним реагувати на зміни соціальних процесів; адаптувати фахівців до ринкових відносин, які будуть залежати від рівня зайнятості та рівня попиту;

максимально зблизити систему підготовки вчителів, створюючи умови для забезпечення еквівалентності дипломів. На базі сучасних західних університетів функціонує ряд цільових програм-проектів, які надають можливість одержання вчительського диплома фахівцям із вищою освітою безпосередньо після закінчення вищого навчального закладу чи навіть через багато років. У Італії ці програми носять назву «консорсо». Деякі західні педагоги виділяють ці програми в окремий рівень педагогічної освіти [358].

Система післядипломної педагогічної освіти в Греції структурно містить дві основні моделі: традиційну та інноваційну, які відображають різні підходи до організації підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів. Традиційна модель спрямована на врахування державних вимог щодо професійної компетентності педагогів відповідно до нормативно-законодавчої бази країни. Інноваційна модель враховує, окрім вимог до професійної компетентності педагогів, ще й особисті потреби та інтереси педагогічних працівників у додаткових знаннях [352, с. 213].

Так, О. Проценко виділяє організаційні форми у системі післядипломної педагогічної освіти в Греції, зокрема, пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка, які реалізуються в різних закладах освіти країни. Однією з відмінних рис системи післядипломної педагогічної освіти в Греції є те, що неперервність та єдність базової та післядипломної освіти забезпечується організацією пропедевтичних курсів підвищення кваліфікації для новопризначених вчителів та викладачів, що спрямовані на забезпечення адаптації випускника — молодого вчителя до професійної діяльності [352, с. 191].

Популярності набули семінари підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на базі школи в Греції, які організуються з урахуванням побажань та за вибором безпосередньо суб'єктів навчання. Основними перевагами цієї програми можна вважати те, що: підвищення кваліфікації вчителів проходить у межах школи в позаурочний час і не затримує навчально-виховний процес; учителі безпосередньо беруть участь у виборі актуальних тем з психолого-

педагогічного циклу занять серед тих, що їм пропонують викладачі-організатори, обирають час та місце проведення занять; приділяється увага зв'язку між теорією та практикою у викладацькій діяльності в школі; учителі всіх рівнів освіти залучені до процесу організації, проведення та оцінювання занять, що сприяє зміцненню колективних зв'язків; оцінювання програми здійснюється вчителями школи після місяця її тривання [352, с. 203–204].

До пріоритетних напрямів використання конструктивних ідей позитивного досвіду Греції у модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні, дослідниця відносить: атестацію професійної діяльності педагогічних працівників; децентралізацію післядипломної педагогічної освіти; відповідність післядипломної педагогічної освіти інтересам полікультурного суспільства; уведення нових дисциплін у процесі підвищення кваліфікації або перепідготовки вчителів відповідно до вимог Болонського процесу (наприклад, «Полікультурна освіта в європейському освітньому просторі», «Екологічна освіта», «Міжкультурна шкільна психологія»); професійну адаптацію новопризначених вчителів; розвиток дослідницьких умінь у вчителів школи, їх критичного та творчого мислення; зближення закладів післядипломної педагогічної освіти та школи для підвищення професійної майстерності вчителів без відриву від роботи; створення всеукраїнського віртуального середовища для обміну інформацією та досвідом роботи з метою підвищення кваліфікації педагогів; об'єднання традиційних та телекомунікаційних методів навчання; організацію перепідготовки вчителів, які викладають у спеціальних школах для дітей з обмеженими функціональними можливостями [352–355].

Процес розвитку підвищення кваліфікації в Іспанії розглядається як процес професіоналізації в галузі самоосвіти, по-перше, вчителя, і, по-друге, тих, хто забезпечує функції професійного підвищення кваліфікації – радників та інструкторів. Планування процесу навчання з метою підвищення кваліфікації вчителів, а також тренерів здійснюється відповідно до встановлених рівнів – рамкового плану, річного плану, провінційних планів,

планів учительських центрів. У післядипломній педагогічній освіті Іспанії акцент робиться на автономії шкільних центрів, що визначають потребу у підвищенні кваліфікації та навчанні своїх співробітників, не заперечуючи при цьому зовнішню допомогу [650, с. 47–53].

Підвищення кваліфікації вчителів є правом і обов'язком усіх вчителів, за яку несуть відповідальність адміністрації шкіл та органи управління освітою. Програми підвищення кваліфікації забезпечують поглиблення знань з методики навчання, вивчення та обговорення тенденцій розвитку у сфері освіти і науки, конкретних методик, а також усіх аспектів координації, керівництва, навчання, спрямованих на підвищення якості освіти та функціонування школи [735].

Оскільки у контексті післядипломної педагогічної освіти Іспанії важливу нішу займає підвищення кваліфікації вчителів іспанської мови, пропонуємо розглянути формат спеціальних програм навчання іспанського вчителя. Наприклад, курси підвищення кваліфікації призначені для вчителів, які викладають іспанську мову як іноземну, передбачають: можливість дізнатися про нові методики вивчення мови та підвищити методологічний рівень; теоретичний огляд тих розділів іспанської граматики, що викликають найбільші труднощі у навчанні; складання і використання різнорівневого практичного матеріалу; спостереження уроків, котрі проводять досвідчені учителі; інформування про та аналіз нових бібліографічних матеріалів. Такі курси можуть реалізовуватися двома шляхами: створенням індивідуальної програми для конкретного вчителя (для цього вчителем обирається школа, програма, тематика); участю учителя у запланованій (визначені конкретні дати, тривалість, тематика) програмі підвищення кваліфікації вчителів іспанської мови [738].

Заплановані курси для вчителів іспанської мови відповідають вимогам, котрі пред'являються іспанським вчителям, працюючим у межах ЄС, зазвичай тривають два тижні, передбачають максимальну наповнюваність групи – не більше 16 слухачів, віковий діапазон – старше вісімнадцяти років.

Навчальні курси іспанської мови можуть бути як інтенсивними (охоплюють повний робочий день), так і екстенсивними (охоплюють частину робочого часу). Приватні платні курси підвищення кваліфікації іспанських вчителів розраховані для досвідчених і недосвідчених вчителів іспанської мови як іноземної для всіх рівнів: від початкового до вищого; їх тривалість становить мінімум 2 – максимум 4 тижні; передбачають безкоштовну професійну консультаційну підтримку вчителів після повернення їх на робоче місце; семінари будуються на індивідуальній основі [150; 719].

В Італії широкою популярністю користуються ініціативні групи, що організовують міжнародні конференції у галузі освіти, професійної підготовки та навчання педагогічних працівників; приймають участь у реалізації міжнародних проектів у галузі підготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Вчителі, залучені до участі у проектах, мають можливість одержати інформацію про методи, досвід організації та управління професійною підготовкою вчителів; брати участь у налагодженні нових контактів та вивчення можливостей співпраці з державними та приватними установами у секторі підготовки вчителів; зустрічатися з керівниками та тренерами педагогічних громадських та приватних навчальних закладів. Кожен учасник таких мобільних ініціативних груп отримує свідоцтво про підвищення кваліфікації [736].

Науковий аналіз розвитку педагогічної освіти в європейських країнах і зокрема, Греції, Італії та Іспанії, дав змогу висвітлити такі засадничі ідеї та концептуальні положення, які можуть стати методологічною базою реформування української системи підготовки педагогів, а саме: 1) акцентування уваги на філософії освіти XXI ст., що відповідає потребам нинішнього суспільства: відповідність педагогічної освіти інтересам багатокультурного суспільства; 2) процеси децентралізації педагогічної освіти, що відбуваються в більшості європейських країн на сучасному етапі; 3) раціональне поєднання теоретичної та практичної підготовки вчителя, його професійна адаптація до реальних умов педагогічної діяльності;

розвиток дослідницьких умінь (особливо це стосується викладацьких кадрів для вищої школи); 4) обґрунтування організаційних моделей навчання; урахування індивідуальних особливостей кожної особистості та залучення її до навчально-виховного процесу; розгляд цього процесу як набуття особою свого власного досвіду; розвиток здібностей майбутнього педагога; внутрішньої мотивації його інтересів та потреб; 5) академічна свобода інтелектуального самовираження та незалежності викладача в системі формальної і неформальної освіти; 6) переорієнтація загальноосвітньої підготовки майбутніх педагогів на розвиток педагогічного мислення; 7) формування освітньої асоціації для розробки спільних стандартів педагогічної освіти [204, с. 197–198].

Аналіз теоретичних та практичних здобутків розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії дозволив визначити фундаментальні принципи її функціонування, які історично пронизують усі її структурні компоненти та відображають загальноєвропейські тенденції:

– принцип демократизації, який передбачає обов'язковість, відкритість та співробітництво у демократичних взаєминах між суб'єктами навчання, оновлення змісту педагогічної освіти, її наповнення загальнолюдськими та громадянськими цінностями. Даний принцип означає повагу до особистості майбутніх учителів та розвиток їхньої внутрішньої свободи й почуття власної гідності;

– принцип гуманізації навчання, який означає створення оптимальних умов для формування кращих якостей і здібностей майбутніх педагогів з урахуванням національного менталітету, повага до їхньої особистості, прав і свобод, розуміння їхніх запитів, інтересів, гідності;

– принцип науковості вимагає, щоб зміст педагогічної освіти набував дослідницько-орієнтованого характеру, знайомлюючи майбутніх вчителів з об'єктивними науковими фактами, поняттями та законами; наближався до розкриття сучасних досягнень і перспектив їхнього розвитку в майбутньому;

– принцип систематичності і послідовності передбачає, щоб знання, уміння і навички майбутніх педагогів формувались системно, в певному порядку, щоб кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншим, а нові знання спиралися на засвоєні раніше і створювали фундамент для засвоєння наступних знань;

– принцип доступності передбачає відповідність змісту, характеру і обсягу навчального матеріалу рівню підготовки студентів. З цим дидактичним принципом пов'язується поступове, згідно з пізнавальними можливостями студентів, ускладнення змісту освіти й обсягу навчального матеріалу, яким необхідно оволодіти всім студентам педагогічного ЗВО з кожного навчального предмета;

– принцип єдності теорії та практики, який вимагає розуміння випускниками педагогічних ЗВО значення теорії в житті, умілого застосування теоретичних знань для виконання практичних завдань, участі у вирішенні актуальних проблем сучасності;

– принцип цілеспрямованості, який підпорядковує навчально-виховний процес основній меті – задоволенню потреб кожного учасника освітнього процесу, економіки, суспільства;

– принцип соціальної справедливості, котрий передбачає рівний доступ до освітніх можливостей незалежно від етнічної, соціальної приналежності та місця проживання;

– принцип гнучкості та диверсифікації педагогічних ЗВО – забезпечення гнучкості та варіативності освітніх програм у відповідності до вимог ринку праці;

– принцип децентралізації та централізації означає їх оптимальне співвідношення в управлінні педагогічною освітою;

– принцип випереджувальної освіти, що означає орієнтацію системи педагогічної освіти на перспективні потреби соціально-економічного розвитку, врахування тенденцій її розвитку;

– принцип наступності – передбачає зв'язок етапів та ступенів розвитку, що полягає в збереженні елементів чи окремих характеристик педагогічної освіти;

– принцип неперервності – пов'язаний із індивідом, освітніми процесами (програмами) та організаційною структурою безперервної педагогічної освіти;

– принцип соціального партнерства у педагогічній освіті як провідний механізм забезпечення якості педагогічної освіти, який передбачає дотримання педагогіки партнерства;

– принцип партисипативності означає, що у процес управління повинні залучатися не тільки структури управління, але й усі учасники навчального процесу – викладачі, студенти, освітня громада;

– принцип гармонізації європейського, глобального та локального виміру (глокалізація) у педагогічній освіті для обґрунтування прогностичних шляхів розвитку педагогічної освіти.

Результати дослідження підтвердили взаємозумовленість та тісний взаємозв'язок виділених принципів розвитку педагогічної освіти, що забезпечує ефективність функціонування та випереджувальний характер системи педагогічної освіти. Водночас реалізація означених принципів у системі педагогічної освіти вимагає застосування особистісно-орієнтованого підходу, який визначає послідовне відношення до майбутнього учителя як до особистості як до самосвідомого, відповідального суб'єкта власного розвитку та педагогічної взаємодії, а також компетентнісного підходу, що пов'язано зі змінами на ринку праці на глобальному та локальному рівнях, появою нових професій та «демаркацією» старих; розвитком адекватної системи неперервної педагогічної освіти (гнучкість, наступність, відкритість, узгодженість). Означені підходи найбільш повно розкривають сутність системи педагогічної освіти та найбільш адекватно відповідають її меті, закономірностям розвитку, функціям та завданням; створюють умови для вияву і розкриття можливостей дорослої особистості, розвитку її

самосвідомості, реалізації професійного, особистісного самовизначення, самореалізації та самоствердження.

Вивчення та критичне переосмислення південно-європейського досвіду в галузі розвитку неперервної педагогічної освіти дало змогу зробити кінцеві висновки про те, що у післядипломній педагогічній освіті Греції, Італії та Іспанії застосовуються різні форми навчання: спеціальні курси, семінари, цільові програми-проекти, основою яких є індивідуалізація навчання (пропонуються індивідуальні та групові заняття; враховуються побажання слухача щодо вибору тематики програм), інтерактивність навчання, використання новітніх освітніх технологій. На відміну від Італії, де перепідготовка освітян – справа добровільна, хоча і є професійним обов'язком педагога, у Греції навчання на курсах підвищення кваліфікації є обов'язковим.

З огляду на означене вище нами обґрунтовано науково-методичні рекомендації щодо використання конструктивних ідей педагогічного досвіду Греції, Італії та Іспанії у модернізації системи педагогічної освіти в Україні на державному, інституційному, регіональному та індивідуальному рівнях.

На державному рівні:

- удосконалення нормативно-правового забезпечення модернізації педагогічної освіти;
- розробка стратегії соціального партнерства у професійному розвитку вчителів;
- поєднання централізації та децентралізації в управлінні системою педагогічної освіти;
- надання пріоритетності проблемам розбудови сучасної системи педагогічної освіти у контексті завдань модернізації школи XXI ст. та розробки новітньої міжнародної моделі вчителя;
- задоволення освітніх потреб національних меншин в українському багатоетнічному суспільстві з урахуванням південно-європейського досвіду.

На інституційному рівні:

- оновлення змісту базової педагогічної освіти бакалаврів, а також розробка змісту, форм і методів педагогічної підготовки магістрів як фахівців вищої кваліфікації;

- забезпечення педагогічного наставництва для вчителів-новачків;

- створення умов для інституційної та індивідуальної академічної мобільності;

- ширше застосування новітніх технологій та засобів відкритої освіти;

- фундаменталізація змісту навчання за рахунок розширення і поглиблення міждисциплінарних знань фахівців педагогічного профілю, орієнтованих на інноваційне мислення у розв'язанні проблемних ситуацій науково-практичної діяльності.

На *регіональному* рівні:

- розвиток соціального партнерства у професійному розвитку педагогічних працівників;

- забезпечення взаємозв'язку між ринком освітніх послуг та ринком праці;

- здійснення порівняльно-педагогічних досліджень з урахуванням загальноєвропейських тенденцій розвитку педагогічної освіти як відкритої динамічної системи та політику формування загальноєвропейського простору.

На *індивідуальному* рівні:

- усвідомлення значущості навчання упродовж життя та безперервного професійного розвитку;

- застосування потенціалу неформального та інформального навчання для задоволення потреб особистісного та професійного розвитку;

- членство у професійних організаціях та асоціаціях педагогів з метою активної участі у громадсько-державному управлінні освітою тощо.

Висновки до п'ятого розділу

1. Порівняльний аналіз організації педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії уможливив виокремлення спільностей і відмінностей між освітніми системами досліджуваних країн. У нашому дослідженні основними критеріями порівняння було визначено: 1) відмінності між національними системами педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії – типи навчальних закладів, ступені та кваліфікації тощо; 2) відмінності в формах і методах, які використовуються при професійній підготовці вчителів; 3) відмінності у структурі та змісті педагогічної освіти тощо.

Серед відмінностей виділено: типи навчальних закладів, ступені та форми і методи професійної підготовки вчителів; різна структура та зміст педагогічної освіти. До спільних ознак віднесені: групи компетентностей, які включені в курикулуми; кваліфікаційні стандарти; педагогічна освіта здійснюється в межах Європейської комісії «Освіта»; кожна територіальна одиниця має власні органи управління освітою; заклади вищої освіти мають автономне право встановлювати вимоги до навчального процесу і його результат. Зокрема, у післядипломній педагогічній освіті Греції, Італії та Іспанії застосовуються різні форми навчання: спеціальні курси, семінари, цільові програми-проекти, основою яких є індивідуалізація навчання (пропонуються індивідуальні та групові заняття; враховуються побажання слухача щодо вибору тематики програм), інтерактивність навчання, використання новітніх освітніх технологій. На відміну від Італії, де перепідготовка освітян – справа добровільна, хоча і є професійним обов'язком педагога, у Греції навчання на курсах підвищення кваліфікації є обов'язковим.

2. Виокремлено провідні тенденції розвитку педагогічної освіти у досліджуваних країнах: запровадження триступеневої системи підготовки педагогів (бакалавр, магістр, доктор); перетворення педагогічної освіти на освіту дослідницько-орієнтованого спрямування; зростання якісно-

кількісного складу контингенту студентської популяції та професорсько-викладацького складу педагогічних ЗВО; розширення їх академічної мобільності; модернізація структури та змісту педагогічної освіти; диверсифікація джерел фінансування; формування загальноєвропейського простору вищої педагогічної освіти і науки з відповідним узгодженням змісту педагогічної освіти (курикулуму) та процедури взаємного визнання дипломів й затвердження загальноєвропейської рамки професійних кваліфікацій; інтеграція європейської педагогічної освіти; національна спрямованість педагогічної освіти; університизація та фундаменталізація педагогічної освіти; запровадження компетентнісного підходу; гуманізація, демократизація, диверсифікація, децентралізація, неперервність та зростання престижу професії педагога.

3. На основі проведеного аналізу певних аспектів модернізації системи педагогічної освіти в Україні виокремлено такі перспективні напрями модернізації педагогічної освіти: створення єдиного педагогічного освітнього вітчизняного простору, що передбачає забезпечення якості, узгодження термінів і періодів підготовки вчителів; оновлення змісту педагогічної освіти; застосування у професійній підготовці майбутніх педагогів інноваційних, інформаційно-комунікаційних технологій; запровадження трициклової структури вищої педагогічної освіти та її гармонізація з Європейською рамкою кваліфікацій тощо. Все означене вище дає підстави для об'єктивного висновку про те, що модернізація педагогічної освіти в Україні в умовах поглиблення європейської інтеграції вимагає критичного осмислення кращих зразків вітчизняного та зарубіжного історико-педагогічного досвіду.

З огляду на вище означене нами обґрунтовано науково-методичні рекомендації щодо використання конструктивних ідей педагогічного досвіду Греції, Італії та Іспанії у модернізації системи педагогічної освіти в Україні на державному, інституційному, регіональному та індивідуальному рівнях.

На *державному рівні*:

- удосконалення нормативно-правового та науково-методичного забезпечення модернізації педагогічної освіти;
- розробка стратегії соціального партнерства у професійному розвитку вчителів;
- поєднання централізації та децентралізації в управлінні системою педагогічної освіти;
- надання пріоритетності проблемам розбудови сучасної системи педагогічної освіти у контексті завдань модернізації школи XXI ст. та розробки новітньої міжнародної моделі вчителя;
- задоволення освітніх потреб національних меншин в українському багатоетнічному суспільстві з урахуванням південно-європейського досвіду.

На *інституційному рівні*:

- забезпечення багаторівневості, особистісної зорієнтованості, неперервності, гнучкості й варіативності форм педагогічної освіти;
- оновлення змісту базової педагогічної освіти бакалаврів, а також розробка змісту, форм і методів педагогічної підготовки магістрів як фахівців вищої кваліфікації;
- забезпечення педагогічного наставництва для вчителів-новачків;
- створення умов для інституційної та індивідуальної академічної мобільності;
- ширше застосування новітніх технологій та засобів відкритої освіти;
- фундаменталізація змісту навчання за рахунок розширення і поглиблення міждисциплінарних знань фахівців педагогічного профілю, орієнтованих на інноваційне мислення у розв'язанні проблемних ситуацій науково-практичної діяльності.

На *регіональному* рівні:

- розвиток соціального партнерства у професійному розвитку педагогічних працівників;
- забезпечення взаємозв'язку між ринком освітніх послуг та ринком праці;
- здійснення порівняльно-педагогічних досліджень з урахуванням загальноєвропейських тенденцій розвитку педагогічної освіти як відкритої динамічної системи та політику формування загальноєвропейського простору.

На *індивідуальному* рівні:

- усвідомлення значущості навчання упродовж життя та безперервного професійного розвитку;
- застосування потенціалу неформального та інформального навчання для задоволення потреб особистісного та професійного розвитку;
- членство у професійних організаціях та асоціаціях педагогів з метою активної участі у громадсько-державному управлінні освітою тощо.

Виконане дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Прогностичний потенціал здійсненого дисертаційного дослідження полягає в тому, що його практичні результати відкривають перспективи вдосконалення системи педагогічної освіти в Україні в аспекті формування системних знань про педагогічну діяльність, їхньої здатності підвищувати якість педагогічного процесу в школі засобами суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії «учитель-учень», гуманізації, демократизації, відкритості школи до оточуючого середовища, забезпечують потенційну можливість організації та реалізації подальшої науково-дослідницької роботи прикладного та фундаментального спрямування щодо обґрунтування концептуальних засад розвитку педагогічної освіти у контексті поглиблення європейських інтеграційних процесів.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [79; 204; 257; 260; 262; 273–279; 280–282; 284; 286; 288; 289; 292; 294–296; 299; 300; 303; 307; 309-312; 314–315; 318–319; 325; 329; 331–333; 340–341; 344].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації проведено теоретичний аналіз розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, визначено причини обрання для вивчення цих країн, подібність і відмінність між ними та можливість використання досвіду в Україні. Проведений аналіз дозволив зробити такі **висновки**:

1. Здійснений історіографічний аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчив, що розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття вивчено фрагментарно у працях вітчизняних науковців та дослідників компаративістів близького зарубіжжя, не здійснювався цілісний порівняльно-історичний аналіз розвитку педагогічної освіти цих країн. Тим часом вітчизняна система педагогічної освіти могла б збагатитися новими конструктивними ідеями критичного осмислення педагогічного досвіду країн Південної Європи.

Доведено, що порівняльні дослідження теорії і практики розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії безпосередньо пов'язані з порівняльним аналізом системи освіти цих країн і зокрема, її складової педагогічної освіти, що здійснюється в рамках порівняльної педагогіки на засадах інтегративного підходу, з використанням здобутків психопедагогіки та психодидактики, відповідних сучасному рівню розвитку освітніх систем.

У свою чергу компаративістський погляд на становлення і розвиток педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – ХХІ ст. дає уявлення про еволюційні процеси, динаміку і тенденції розвитку, системи і моделі навчання, які відкривають перспективи перегляду існуючих та виникнення нових педагогічних теорій, обґрунтування сучасних концептуальних ідей і підходів, осмислення сучасних проблем в освітній практиці.

Проведений аналіз вище означених міжнародних досліджень із забезпечення якості педагогічної освіти уможливорює визначення стратегії національної освітньої політики досліджуваних країн і може розглядатися у

цьому контексті як джерело прийняття управлінських рішень, сприяє створенню спільної методологічної бази та практичних інструментів щодо розробки, запровадження й реалізації навчальних програм, котрі мають стати зрозумілими для різноманітних культурних контекстів.

2. Здійснений теоретичний аналіз літератури з проблеми формування наукового тезаурусу дослідження уможливив виокремлення трьох груп базових понять наукового дослідження, котрі виступають теоретичним підґрунтям дослідження тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, структуру освітніх систем цих країн, а також структурну організацію та зміст їхньої системи педагогічної освіти.

Доведено, що дослідження проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії характеризується розвитком різних напрямів педагогічних теорій, концепцій та систем, пошуком, аналізом та обґрунтуванням нових підходів до вирішення теоретичних та практичних питань забезпечення якості педагогічної освіти; розглядається вітчизняними та зарубіжними ученими та практиками як продуктивний спосіб обґрунтування загальних концептуальних підходів до поліпшення якості навчання і викладання та виступають прогностичним джерелом для визначення національних стратегічних векторів сталого розвитку ступеневої педагогічної освіти, гармонізації її структур в умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти, що дало змогу зробити висновок про те, що педагогічна освіта є одночасно філософсько-педагогічною, міждисциплінарною категорією і соціокультурним феноменом, який відкриває можливості для підтвердження фактів, трактування процесів, пояснення реальних педагогічних ситуацій, які мають місце у сучасній педагогічній освіті Греції, Італії та Іспанії.

Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії ґрунтуються на міждисциплінарному характері педагогічних знань, використанні методологічного та інтегративного підходів до цього процесу,

його інтерпретації у ціннісно-цільовому та функціонально-процесуальному вимірах. Інтегративний характер дослідження педагогічної освіти у країнах Південної Європи зумовив його здійснення на методологічному, теоретичному та технологічному (практичному) рівнях.

Аналіз методологічних підходів до дослідження проблеми розвитку педагогічної освіти, що порівняльно-педагогічні дослідження розвитку педагогічної освіти в вище означених країнах вимагають вибору відповідного методологічного інструментарію, що дало змогу розробити методологічну модель дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХ століття та окреслити рівні її реалізації у процесі здійснення дослідження, здійснити обґрунтування теоретико-методологічних основ дослідження, а також обґрунтувати критерії вибору групи країн для дисертаційного дослідження.

Здійснений філософсько-педагогічний аналіз дослідження забезпечив розкриття діалектики розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, визначити та вирішити протиріччя її становлення та поступу, виявити взаємозв'язок кількісних та якісних змін, дослідити перехід до більш високих стадій еволюційного розвитку зі збереженням позитивних здобутків.

3. Застосування базових понять, врахування критеріїв дозволило розробити і запропоновано в означений вище хронологічний період поетапну авторську періодизацію розвитку педагогічної освіти:

1) *інтеграційний етап* (1983–1991 рр.) – процес університетизації педагогічної освіти; концептуалізація ідеї європеїзації вищої школи з підписанням Рекомендацій «Про роль середньої школи у підготовці молоді до життя» (1983), Резолюції Ради Європи та Міністрів Освіти Європейського співтовариства «Про європейський вимір в освіті»; прийняття фундаментальних принципів функціонування ВНЗ (підписання Великої Хартії університетів – 1988, «Меморандуму про вищу освіту в країнах ЄС» (1991); упровадження програм академічної мобільності (Еразмус), долучення до реалізації цілей євроінтеграційних процесів тощо.

2) *реформаторський етап (1992 р. – 1998 р.)* – підписання Маастрихтської угоди (1992), Лісабонської (1997), Сорбонської (1998) декларації; реалізацією об'єднаних програм ЄС з виховання та формування особистості («Сократ», «Леонардо да Вінчі», «Молодь для Європи» та ін.); поглиблення ідеї європеїзації вищої школи, визначення загального напрямку змін у системі вищої освіти у зв'язку з об'єднанням із державами Середземноморського економічного регіону, актуалізація соціально-політичних цілей Болонського процесу, входження низки закладів педагогічної освіти до структури університетів, зміцнення законодавчо-нормативної бази, творчих пошук теоретичних і практичних основ підготовки педагогів на основі відповідних моделей навчання з урахуванням загальноєвропейських тенденцій;

3) *етап глобальних трансформацій (1999 р. – 2012 р.)* – консолідація Європейського простору вищої освіти (Болонська декларація 1999 р.; Бухарестське комюніке (2012); модернізація професійної підготовки фахівців згідно вимог Болонського процесу, посилення студентів та мобільності педагогічних працівників, поглиблення євроінтеграційних процесів. Долучення Греції, Італії та Іспанії до Болонської декларації (1999); участь в обговоренні Празької (2001), Берлінської (2003), Бергенської (2005) декларацій, Лондонського (2007), Льовенського комюніке (2009), Будапештсько-Віденської декларації (2010); Бухарестського комюніке (2012); Робочої програми «Освіта та навчання 2010» (2004); Стратегії розумного, стійкого та інклюзивного розвитку «Європа-2020» (2009) тощо.

4. Порівняльний аналіз організації педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії уможливив виокремлення спільностей і відмінностей між освітніми системами досліджуваних країн. Серед відмінностей виділено: типи навчальних закладів, ступені та форми і методи професійної підготовки вчителів; різна структура та зміст педагогічної освіти. До спільних ознак віднесені: групи компетентностей, які включені в курикулуми; кваліфікаційні стандарти; педагогічна освіта здійснюється в межах Європейської комісії

«Освіта»; кожна територіальна одиниця має власні органи управління освітою; заклади вищої освіти мають автономне право встановлювати вимоги до навчального процесу і його результат.

5. Виокремлено провідні тенденції розвитку педагогічної освіти у досліджуваних країнах: запровадження триступеневої системи підготовки педагогів (бакалавр, магістр, доктор); перетворення педагогічної освіти на освіту дослідницько-орієнтованого спрямування; зростання якісно-кількісного складу контингенту студентської популяції та професорсько-викладацького складу педагогічних ЗВО; розширення їх академічної мобільності; модернізація структури та змісту педагогічної освіти; диверсифікація джерел фінансування; формування загальноєвропейського простору вищої педагогічної освіти і науки з відповідним узгодженням змісту педагогічної освіти (курикулуму) та процедури взаємного визнання дипломів й затвердження загальноєвропейської рамки професійних кваліфікацій; інтеграція європейської педагогічної освіти; національна спрямованість педагогічної освіти; університизація та фундаменталізація педагогічної освіти; запровадження компетентнісного підходу; гуманізація, демократизація, диверсифікація, децентралізація, неперервність та зростання престижу професії педагога.

6. Обґрунтовано *перспективні напрями модернізації педагогічної освіти в Україні*: створення єдиного педагогічного освітнього вітчизняного простору, що передбачає забезпечення якості, узгодження термінів і періодів підготовки педагогів; оновлення змісту педагогічної освіти; застосування у професійній підготовці майбутніх педагогів інформаційно-комунікаційних технологій; запровадження трициклової структури вищої педагогічної освіти та її гармонізація з Європейською рамкою кваліфікацій. Все вище означене дає підстави для об'єктивного висновку про те, що модернізація педагогічної освіти в Україні в умовах європейської інтеграції вимагає критичного осмислення кращих зразків вітчизняного та зарубіжного історико-педагогічного досвіду.

Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Отримані результати доводять необхідність її подальшого теоретичного розроблення за такими перспективними напрямками: порівняльне дослідження сучасних підходів до технологій моделювання та тенденцій професійного розвитку учителів; виявлення особливостей акредитації програм підготовки та сертифікації вчителів в інших країнах Південної Європи; популяризація ефективних методик критичного осмислення та можливості поширення позитивного досвіду педагогів Греції, Італії та Іспанії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авксентьева О. І. Професійна освіта в Іспанії. *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*: моногр. / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. Черкаси: Вибір, 2002. С. 142–158.
2. Авшенюк Н. Європейські підходи до формування архітектури ступенів вищої освіти в умовах Болонського процесу. *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір*: зб. наук. пр. Київ-Хмельницький, 2008. С. 252–260. URL: http://lib.iitta.gov.ua/6402/1/Авшенюк_2008_-_Київ-Хмельницький_с.252-260.pdf (дата звернення: 10.05.2020).
3. Авшенюк Н. *Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади*: навч. посіб. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015. 185 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/709251/1/Посібник%20Авшенюк%20до%20видання.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).
4. Авшенюк Н. М. *Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.*: моногр.; за наук. ред. Лещенко М. П. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2015. 450 с.
5. Андреев А. А. Педагогика информационного общества. *Вестник Московского университета*. Серия 20. Педагогическое образование. 2013. № 1. С. 87–93.
6. Андрущенко В. П. Вища освіта у Пост-болонському просторі: спроба прогностичного аналізу. *Філософія освіти*. 2005. № 2. С. 6–19. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/2426/1/Andrushchenko.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).
7. Андрущенко В., Бондар В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. пр. Київ: Вид-во Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 6. 222 с. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1.28_4 (дата звернення: 10.05.2020).

8. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ: Знання України, 2004. 804 с.

9. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 5–17. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/2399/1/Andrushchenko.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

10. Бабин І. І. Вища освіта України і Болонський процес: стан, проблеми, перспективи. *Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції*: матеріали регіон. наук.-практ. семінару (Тернопіль, 20–21 трав. 2008 р.) / за заг. ред. Г. В. Терещука. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. С. 6–19.

11. Базелюк Н. В. Науково-дослідницька робота майбутніх учителів у системі магістерських програм університетів Фінляндії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія педагогічних наук України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2013. 285 с.

12. Балендр А. Методологічна модель порівняльно-педагогічного дослідження професійної підготовки фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу. *Збірн. наук. праць Національної академії державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки. 2019. № 4. С. 43–58.

13. Башкір О. І. Науково-педагогічна діяльність кафедр педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах України: історико-педагогічний аспект: моногр. Харків: Вид-во Іванченка І. С., 2017. 518 с. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2465/1/Башкір%20О.%20І.%20Науково-педагогічна%20діяльність%20кафедр%20педагогіки%20.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

14. Белл Д. Прихід постіндустріального суспільства. Культурні суперечності капіталізму. *Сучасна зарубіжна філософія*. Київ: Ваклер. 1996. С. 194–250.

15. Бережнова Е. В., Кондратьев В. М. Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы. *Педагогика*. 2011. № 10. С. 98–106.

16. Березовський О. Грецька Республіка: Організація науки і наукових досліджень у сучасній Греції. *Шляхи розвитку української науки*. 2012. № 11 (90). С. 86–95. URL: http://www.nas.gov.ua/siaz/Ways_of_development_of_Ukrainian_science/Issues_1/1212.11.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

17. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. Київ, 2009. URL: <http://www.ukraine3000.org.ua/img/forall/APN.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

18. Білик В. Методологічні підходи до природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 3 (77). С. 3–15. URL: <https://pedscience.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2018/06/3.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

19. Бірюк Д. О. Педагогічні умови реалізації освітянського менеджменту в контексті розвитку вітчизняної педагогічної освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / МОН України; Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2019. 20 с.

20. Божнюк А. Модель національної системи освіти Греції. *Політична праксеологія: публічна політика та публічне управління: матеріали III міжнар. студ. наук. конф. / за ред. В. М. Бебика*. Київ: ВАПН. 2018. URL: https://cathedra.io.ua/s2623409/bojnyuk_alina._model_nacionalnoe_sistemi_osviti_grecie_materiali_iii-oe_mijnarodnoe_studentskoe_naukovoje_konferencie_politichna_prakseologiya_publichna_politika_ta_publichne_upravlinnya_za_red._v.m._bebika._kiev_vapn_2018 (дата звернення: 10.05.2020).

21. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Москва: ОЛМА–ПРЕСС, 2003. 672 с.
22. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований. *Письма в Emissia. offline*: электрон. науч.-пед. журн. 2005. Январь–июнь. URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm> (дата обращения: 10.05.2020).
23. Будник О. Б. Порівняльна педагогіка: методичні рекомендації до вивчення курсу. Івано-Франківськ, 2016. 76 с. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/2290.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).
24. Булик М. В. Освітня політика Греції в умовах європейської інтеграції. *Вісник Маріупольського державного університету*. Сер.: Історія. Політологія. 2012. № 3. С. 85–91.
25. Васильєва С. *Розвиток професійного статусу вчителя: теорія та історія*: моногр. Харків: Вид. «Планета-Принт», 2015. 540 с. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2428/1/Васильєва%20С.%20О.%20монографія.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).
26. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки: навч. посіб. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. 119 с.
27. Василюк А. В. Педагогічний словник-лексикон. Ніжин, 2013. 224 с.
28. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. 3-тє вид., доп. і перероб. Київ: НАКККіМ, 2013. 352 с.
29. Васянович Г. П. Філософія: навч. посіб. Львів: Норма, 2005. 216 с.
30. Ваховський М. Методологічні аспекти порівняльного аналізу педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-10/08vmlmku.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).
31. Ваховський М. Л. Педагогічні ідеї Г. Манна та К. Ушинського: порівняльний аналіз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2009. 212 с.

32. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь ВФТ «Перун», 2001. 1440 с.

33. Веліканова Г. М. Сучасні вимоги до фахової підготовки претендентів на посади шкільних вчителів та викладачів вищої школи в Іспанії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. № 1 (70). С. 6–15. URL: <http://oaji.net/articles/2016/690-1468592515.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

34. Веліканова Г. Безперервна підготовка педагогічних кадрів у системі професійної освіти Іспанії. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський*, 2015. Вип. 19 (2-2015). Ч. 1. С. 35–40. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/444/Збірник%20наукових%20праць.%20Педагогічна%20освіта%20теорія%20і%20практика.%20Випуск%2019.%20Ч.%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 10.05.2020).

35. Вихрущ В. Організація та управління системою освіти у Грецькій республіці. *Педагогічний дискурс*. 2019. Вип. 26. С. 94–101.

36. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Просвіта, 2001. 416 с. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/sk743646.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

37. Вітер О. В. Історичне підґрунтя системи освіти Іспанії. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка; голов. ред. Каньоса П. С. Кам'янець-Подільський: видавець ПП Зволейко Д. Г., 2013. Вип. 13. С. 34–38.*

38. Вітер О. В. Якість освіти як пріоритетний напрям освітньої політики уряду Іспанії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34. С. 107–111. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_34_17 (дата звернення: 10.05.2020).

39. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід*: моногр. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2009. 684 с.

40. Волинець Л. Л., Єгоров Г. С., Лавриченко Н. М., Локшина О. І., Мельниченко Б. Ф., Першукова О. О., Шеверун Н. В. *Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах Європейського Союзу та США*: моногр. / заг. ред. док. пед. наук Лавриченко Н. М. Київ: Педагогічна думка, 2014. 200 с.

41. Волинка Г. І., Гусєв В. І., Мозгова Н. Г. та ін. *Історія філософії в її зв'язку з освітою*: підруч. / за ред. Г. І. Волинки. Київ: Каравела, 2006. 480 с.

42. Воронка М. І. До методології історико-педагогічного дослідження: робота з джерелами. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/5577/1/київ%2018.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

43. Вульфсон Б. Л. *Интеграционные процессы в развитии образования на Западе. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции*. Москва: Изд-во Российского открытого университета, 1995. С. 24–37.

44. Вульфсон Б. Л. *Образовательное пространство на рубеже веков*: учеб. пособ. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2006. 235 с.

45. Вульфсон Б. Л. *Сравнительная педагогика: история и современные проблемы*. Москва: УРАО, 2003. 232 с.

46. Галус О. М. *Організаційно-педагогічна діяльність ВНЗ з адаптації майбутніх учителів: управлінський аспект. Педагогічний дискурс*. 2008. Вип. 4. С. 32–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2008_4_9 (дата звернення: 12.05.2020).

47. Гаркуша Н. С. *Обоснование научных подходов проведения компаративного педагогического исследования. Человек и образование*. 2011. № 3 (28). С. 151–154.

48. Гарпушкин В. Е. Универсализм как парадигма философии: прошлое и перспектива. *Философия и общество*. 2008. № 2. С. 90–140.

49. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Киев: Вища школа, 1986. 200 с.

50. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: учеб. пособ. для самообразования. Москва: Педагогическое общество России, 2002. 512 с.

51. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / Т. М. Десятов; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Київ: видавництво «АртЕк», 2009. 192 с.

52. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: моногр. Киев: Видавничий центр «Просвіта», 1996. 312 с.

53. Годлевська К. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини: спец. 13.00.04: дис.... канд. пед. наук; НАПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2017. 322 с.

54. Годлевська В. Ю. Гуманізація освіти як фактор демократизації суспільства: іспанський досвід. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06gvusid.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

55. Гончаренко С. У. Зміст підготовки викладачів-аграрників освіти у вищих навчальних закладах країн Європейського. *Науковий вісник національного ун-ту біоресурсів і природокористування України*. Сер.: Педагогіка. Психологія. Філософія / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2009. Вип. 143. С. 18–23.

56. Гончаренко С., Кушнір В. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес від репродуктивної педагогіки до педагогіки творчо-креативної. *Педагогічна освіта і освіта дорослих:*

європейський вимір: зб. наук. пр.; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ; Хмельницький, 2008. С. 40–65.

57. Гончаренко С. У., Кушнір В. А. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. Вип. IV. С. 15–22.

58. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

59. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доповн. й виправ. Рівне: Волинські обереги. 2011. 552 с.

60. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник: довідкове видання / голов. ред. С. Головка. Київ: Либідь. 1997. 373 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/106820/1/Гончаренко.%20Педагогічний%20словник%20%281%29.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

61. Горбатюк Р. М. Тенденции информатизации образовательного пространства высшей школы Украины «Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса государств-участников СНГ»: сборник докладов Международной интернет-конференции. Минск, 2012. С. 190–197.

62. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2000. 222 с.

63. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ: А.П.Н, 2002. 224 с.

64. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2001. 39 с.

65. Давидюк М. О. Особливості загальнопедагогічної підготовки вчителя в країнах Західної Європи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Сер.: Педагогіка і психологія. 2016. Вип. 45. С. 138–142.

66. Дебич М. А. *Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід: монографія*. Ніжин: ПП Лисенко. 2019. 408 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/Debych_M_2-12-2019_monogr_disert.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

67. Дем'яненко Н. М. Національна ідея вищої освіти в навчальному курсі «Історія освітньо-виховних систем». 2005. URL: http://www.novyn.kpi.ua/2005-3-2/06_Demyaninko.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

68. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Київ, 1999. 40 с.

69. Дем'яненко О. О. Тенденції розвитку загальної середньої освіти в Україні крізь призму філософсько-освітніх питань. *Народна освіта: електрон. наук. фах. вид.* URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2419 (дата звернення: 10.05.2020).

70. Десятов Т. М. Стратегічні напрями реформування педагогічної освіти і моделей модернізації управління освітою в зарубіжних країнах. *Вісник Черкаського університету*. Сер.: Педагогічні науки. 2016. № 12. С. 48–56.

71. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття): [монографія] / [за ред. Н. Г. Ничкало]. Київ: АртЕк, 2005. 472 с.

72. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика: учеб. для магистров. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2014. 440 с. URL: http://urss.ru/PDF/add_ru/171993-1.pdf (дата обращения: 10.05.2020).

73. Дічек Н. П. Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32309108.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

74. Домніч В. Г. Традиції виховання в народній педагогіці Іспанії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ, 2001. 194 с.

75. Дорошкевич А. С. *Глобалізація у світлі філософської рефлексії. Людина і соціум у глобалізованому світі*: моногр. / О. К. Чаплигін, Н. С. Корабльова, А. С. Дорошкевич та ін. ; за ред. проф. Чаплигіна О. К. Х.: ХНАДУ, 2012. С. 9–21.

76. Драйден Г., Вос Дж. *Революція в навчанні* / Перекл. М. Олійник. Львів: Літопис, 2005. 542 с.

77. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: моногр. / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк; 2-е вид., доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/13339/1/Дубасенюк%20О.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

78. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.

79. Дяченко Л. М., *Постригач Н. О.* Особливості професійного розвитку вчителів в країнах ЄС: метод. рекомендації. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. 134 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/705860/1/Дяченко__Постригач_Методичка_%28рукопис%29__%281%29.PDF (дата звернення: 10.05.2020).

80. *Європейська хартія регіональних мов або мов меншин* (Страсбург, 5 листоп. 1992 р.). URL: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=994_014 (дата звернення: 10.05.2020).

81. Єгоров Г. С., Лавриченко Н. М., Мельниченко Б. Ф. *Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу*: монографія. Київ: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. 186 с.

82. Ермольева Э. Г. Испания: образование и политика. *Педагогика*. 2009. № 2. С. 88–101.

83. Завгородня Т. К., Прокопів Л. М., Стражнікова І. В. Історія педагогіки: навчально-методичний посібник. Івано–Франківськ, 2014. 160 с. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/2092.pdf> (дата звернення: 12.05.2020).

84. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с. URL: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/286/%d0%97%d0%90%d0%93%d0%90%d0%9b%d0%ac%d0%9d%d0%9e%d0%84%d0%92%d0%a0%d0%9e%d0%9f%20%d0%a0%d0%95%d0%9a%d0%9e%d0%9c%d0%95%d0%9d%d0%94.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 10.05.2020).

85. Заир-Бек Е. С. Роль новых подходов в сопоставительных исследованиях для развития теории образования. *Письма в emissia. offline*: электрон. науч.-пед. журн. 2005. Январь–июнь. URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm> (дата звернення: 10.05.2020).

86. Зайцев В. В. Пути развития отечественного педагогического образования в условиях Болонского процесса. *Педагогическое образование и наука*. 2005. № 1. С. 39–43.

87. Зайченко Н. І. Професійна підготовка соціальних педагогів в Іспанії у 1960-80-х рр. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Сер.: Педагогічні науки. 2013. Вип. 110. С. 46–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_110_17 (дата звернення: 10.05.2020).

88. Зайченко Н. І. Розвиток професійної освіти соціальних педагогів в Іспанії у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. 4 (29). С. 38–41.

89. Закон України «Про фахову передвищу освіту» у редакції від 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19> / Про фахову передвищу освіту: Закон України від 06.06.2019 р. № 2745-VIII. Відомості

Верховної Ради (ВВР). 2019. № 30. ст. 119. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19> (дата звернення: 10.05.2020).

90. Закон України «Про вищу освіту» у редакції від 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> / Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 156-VII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 10.05.2020).

91. Закон України «Про освіту» у редакції від 16.07.2019 №10-р/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> / Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.05.2020).

92. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» у редакції від 05.12.2012. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17> / Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні: Закон України від 05.12.2012 № 3715-VI. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2012. № 19–20. Ст. 166. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17> (дата звернення: 10.05.2020).

93. Закон України «Про професійний розвиток працівників» від 12.01.2012 № 4312-VI / Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17> / Про професійний розвиток працівників: Закон України від 12.01.2012 р. № 4312-VI. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2012. № 39. Ст. 462. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17> (дата звернення: 10.05.2020).

94. Зварич І. Загальна характеристика розвитку вищої освіти в Іспанії. *Молодь і ринок*. 2015. № 8 (127). С. 13–19. URL: http://mr.dspu.edu.ua/publications/2015/8_127_2015.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

95. Зварич І. М. Історичні періоди розвитку вищої освіти в Іспанії. *Вища школа*. 2016. № 9. С. 117–126.

96. Згага П. Реформи университетов Юго-Восточной Европы с учетом Болонского процесса. *Высшее образование в Европе*. ЮНЕСКО – СЕПЕС, 2003. Т. XXVIII, № 3. URL: http://www.pef.uni-lj.si/ceps/knjiznica/doc/2003%20HEd%20in%20SEE_RU.pdf (дата обращения: 10.05.2020).

97. Здіорук С. І., Іщенко А. Ю., Карпенко М. М. Формування єдиного відкритого освітньо-наукового простору України: оптимальне використання засобів забезпечення випереджального розвитку. URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2011-10/Science_educational-e2f67.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

98. Зінченко В. Соціокультурна глобалізація, трансформації наукового знання і постмодерна парадигма в соціальній філософії освіти. *Філософія освіти*. 2013. № 1 (12). С. 162–185. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/12933/1/Zinchenko.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

99. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу. *Рідна школа*. 2000. № 8. С. 8–13.

100. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП. 2000. 312 с. URL: http://www.pedagogic-master.com.ua/public/Pedagogika_dobra.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

101. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19–30.

102. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка? *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. пр. Київ: ІПООД; Полтава: ПНПУ, 2012. Вип. 3. С. 20–37.

103. Зязюн І. Психопедагогіка Московської психологічної школи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 33–41.

104. Зязюн І. А. *Філософія педагогічної дії*: моногр. Черкаси: Вид. відділення ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

105. Иванова С. В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст: монография. Москва: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 176 с.

106. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. Київ: Т-во «Знання», КОО, 2003. 766 с.

107. Казаков П. А. Особенности греческой образовательной системы. *Педагогика*. 2011. № 3. С. 102–105.

108. Каленюк І. С., Куклін О. В. *Розвиток вищої освіти та економіка знань*: моногр. Київ: Вид-во «Знання», 2012. 343 с.

109. Капранова В. А. Европейская высшая школа в условиях реформ. *Адукацыя і выхаванне*, 1996. № 5. С. 111–117.

110. Капранова В. А. Сравнительная педагогика: програмно-метод. комплекс. Минск: БГПУ, 2008. 84 с. URL: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/2983/1/Сравнительная%20педагогика.pdf> (дата обращения: 10.05.2020).

111. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: учеб. пособ. Минск: Новое знание, 2004. 222 с.

112. Касьянова О. М. Парадигмальний підхід до розвитку теорії та практики освіти. *Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини*. 2017. № 1. С. 89–94.

113. Кисіль М. В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу: спец. 09.00.10: автореф. ... дис. канд. філос. наук; АПН України; Інститут вищої освіти. Київ, 2008. 18 с.

114. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: моногр. Херсон, 2004. 172 с.

115. Кобилянська І. В. Організація системи освіти в Іспанії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій*

Університету «Україна». 2011. № 4. С. 60–65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2011_4_15 (дата звернення: 10.05.2020).

116. Кобилянська І. В. Ретроспективний аналіз організації профільного навчання у старшій школі Іспанії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 81–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_5_20 (дата звернення: 10.05.2020).

117. Коваленко Є. І. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]*. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nzsp/2012_4/mtp/mtp6.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

118. Ковалинська І. В. Мультикультурна освіта вчителів в Італії. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2018. № 2 (22). С. 37–40.

119. Кокоріна Л. В. Особливості середньої освіти в Іспанії на сучасному етапі. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Київ: ВІКНУ, 2011. Вип. 30. С. 210–213. URL: https://mil.univ.kiev.ua/files/84_65829789.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

120. Колесник С. Г. Сучасні підходи до модернізації вищої педагогічної освіти в Україні як проблема дослідження. *Дидактика математики проблеми і дослідження: міжнар. збірн. наук. робіт*. Донецьк: ТЕАН, 2008. Вип. 30. С. 19–24.

121. Колот А. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2014. С. 18–22.

122. Коляда Н. Педагогічна історіографія та джерелознавство як важливі складові історико-педагогічного дослідження. *Історико-*

педагогічний альманах. 2018. Вип. 2. С. 21–30.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2018_2_5 (дата звернення: 10.05.2020).

123. *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: моногр.* / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

124. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук.* Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

125. Конституція України (Відомості Верховної Ради України (ВВР). 1996. № 30. Ст. 141). URL: <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/uk/ua/ua013uk.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

126. *Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні: проєкт / уклад.: В. Андрущенко, І. Зязюн; НАПН України; Інст-т педагогічної освіти і освіти дорослих; Асоціація ректорів педагогічних університетів України.* Київ: Вид-во Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2011. 16 с.

127. *Концепція освіти дорослих в Україні / укл.: Лук'янова Л. Б.* Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2011. 24 с.

128. Короткова Ю. М. Досвід впровадження Болонського процесу у систему професійної підготовки вчителів початкових класів у Греції. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр.* Слов'янськ: Слов'янський держ. пед. ун-т, 2007. Вип. XXXVIII. С. 112–116.

129. Короткова Ю. Досвід організації педагогічної практики майбутніх вчителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах України та Греції. URL: http://www.rusnauka.com/4._SVMN_2007/Pedagogica/19762.doc.htm (дата звернення: 10.05.2020).

130. Короткова Ю. М. Організація практичної підготовки вчителів початкових класів на педагогічних відділеннях початкової освіти Греції. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Сипченка*. Слов'янськ: СДПУ, 2006. Вип. XXXIII. С. 32–38.

131. Короткова Ю. М. Особливості забезпечення післядипломної педагогічної освіти учителів-філологів у Греції та Республіці Кіпр наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. *Збірник наук. праць КНЛУ*. 2016. Вип. 53. С. 17–21. URL: <http://pytannya-osvity.knlu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/03/Збірник-53.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

132. Короткова Ю. Особливості професійно-педагогічної підготовки вчителів початкових класів у Греції. *Рідна школа*. 2006. № 10. С. 74–77.

133. Короткова Ю. М. Підвищення кваліфікації та професійної майстерності вчителів початкових класів у сучасній Греції. *Витоки педагогічної майстерності*. Сер.: «Педагогічні науки». Полтава, 2007. Вип. 3. С. 226–231.

134. Короткова Ю. М. Проблема гуманізації професійної підготовки педагогічних кадрів: вітчизняний та грецький досвід. *Наукові записки. Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер.: Педагогіка. 2016. № 1. С. 184–190. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2016_1_31 (дата звернення: 10.05.2020).

135. Короткова Ю. М. Професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 246 с.

136. Короткова Ю. М. Професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 20 с.

137. Короткова Ю. М. Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини ХХ – початку ХХІ століття: дис. ... д-

ра пед. наук: 13.00.01 / МОН України; Харків. нац. пед. університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 565 с.

138. Костіна Л. С. Організаційно-правові умови професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2018. 315 с.

URL: http://ipood.com.ua/data/avtoreferaty_i_dysertatsii/2018/KOSTINA_diser_pas.pdf (дата обращения: 12.05.2020).

139. Кравцов А. О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального похода к ее анализу. *Философский век: альманах*. Вып. 28, Т. 1: История университетского образования в России и международные традиции просвещения / отв. ред. Т. В. Артемьева, М. И. Микешин. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2005. 326 с.

140. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап. Москва: Академия, 2008. 394 с.

141. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2008. 256 с.

142. Кремень В. Г. Еліта або лідерство в суспільстві знань. *Наукова еліта у розвитку держав: збірн. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 9–10 жовт. 2012 р.) / упоряд. О. В. Биковська, О. В. Лісовий, С. О. Лихота, Л. Л. Макаренко; М-во освіти і науки, молоді та спорту України; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т екології економіки і права; Нац. Центр «Мала академія наук України». Київ: ТОВ «Праймдрук», 2012. Вип. 1. С. 12–18. URL: http://man.gov.ua/files/49/Naukova_elita_1.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

143. Кремень В. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: моногр. / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2008. 472 с.

144. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ: Грамота, 2007. 576 с.

145. Кремень В. Г. Синергетика і освіта: монографія, 2014. 348 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/106585/1/Kremen_Synergetyka%20i%20osvita_5.11.14.pdf (дата звернення: 10.05.2020).
146. Кремень В. Г. Человек как субъект творческой деятельности: инновационный аспект. *Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості*: зб. наук. праць; редкол. О. М. Отич, О. М. Боровік. Київ: НАПН України, 2014. С. 10–18.
147. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навч. посібник. Київ: Освіта України, 2005. 440 с.
148. Кристопчук Т. Є. Імплементация досвіду розвитку педагогічної освіти та виховання країн ЄС у навчально-виховний процес вітчизняних закладів освіти. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2015. Вип. 1. С. 73–81. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pprog_2015_1_11 (дата звернення: 10.05.2020).
149. Кристопчук Т. Модернізація педагогічної освіти в Україні в контексті намірів щодо входження в Європейський освітній простір. *Нова педагогічна думка*: наук.-метод. журн. 2013. № 1.2. С. 127–131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1.2_35 (дата звернення: 10.05.2020).
150. Кристопчук Т. Є. *Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу*: моногр. / за ред. д-ра пед. наук, проф. чл.-кор. НАПН України С. О. Сисоевої; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. Рівне: Волинські обереги, 2013. 483 с.
151. Кристопчук Т. Післядипломна педагогічна освіта в країнах Середземномор'я: випереджувальний характер. *Нова педагогічна думка*: наук.-метод. журн. 2012. № 4. С. 162–165.
152. Кристопчук Т. Є. Система педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: спільні та відмінні риси. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2012/209-197-23.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

153. Кристопчук Т. Є. Структура освітніх систем країн Середземноморського басейну: загальна характеристика. *Гуманітарний вісник*: зб. наук. пр. Київ: Гнозис, 2012. С. 224–231.

154. Крыстопчук Т. Е. Профессиональная подготовка учителя в системе педагогического образования Испании. *Инновации в науке*: материалы XVI междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 28 января 2013 г.). Новосибирск: СиБАК, 2013. С. 62–74.

155. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ. 2014. 42 с. URL: http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/apirantam/Avtoreferat/Д.26.133.06/ТУ_Крыстопчук_автореферат.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

156. Кричковська Х. Особливості базової університетської підготовки вчителя в Італії (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Вісник Львівського університету*. Сер.: Педагогічна. 2008. Вип. 24. С. 217–224.

157. Крищук Б. Курс «Порівняльна педагогіка» у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічний дискурс*. 2014. Вип. 16. С. 87–92.

158. Кряжев П. В. Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 217 с.

159. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: моногр. Хабаровск: Изд-во ХК ИППК, 2001. 152 с.

160. Кузнецов Д. Ю., Трошина Т. Л. Кластерный анализ и его применение. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/uchenuye_praktikam/33_4/ (дата обращения 10. 05. 2020).

161. Кузьменко Г. Развитие системы подготовки учителей в Испании (II пол. ХХ – поч. ХХІ століття). *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 4 (22).

URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2014/04/10.pdf

(дата звернення: 10.05.2020).

162. Кузьменко Г. Тенденції підготовки викладацьких кадрів в університетах Іспанії. *Молодь і ринок*. 2014. № 7 (114). С. 150–153.

163. Кузь В. Г. Нова українська школа за концепцією розвитку освіти на період 2015–2025 рр. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 21–26.

164. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 443 с.

165. Кун Т. Структура научных революций; 3 изд. Москва: ООО Изд-во АСТ, 2003. 525 с.

166. Курило В. С., Ваховський Л. Ц. Проблеми освіти в контексті сучасних компаративних досліджень (за матеріалами XIV Всесвітнього конгресу з компаративної освіти). *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 5–6. С. 154–155.

167. Кучай О. В. Формування сучасного стереотипу вчителя в умовах євроінтеграції. *Наука і освіта*. 2014. № 3. С. 86–90.

168. Кучерявий О. Г. Якість педагогічної освіти: тенденції і перспективи: навч. посіб. Київ: Талком, 2019. 192 с.

169. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. 2006. № 2. С. 17–23.

170. Лазаренко Н. І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції: монографія. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2019. 365 с.

171. Лекторский В. А., Швырев В. С. Методологический анализ науки: философия, методология, наука. Москва, 1972. С. 14–16.

172. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология: 10-е междунар. изд. Санкт-Петербург: Прайм–Еврознак, 2007. 576 с.

173. Литвин А. Методологія у проекції педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 5. С. 20–35.

174. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів: монографія. Харків: «ОВС», 2000. 175 с.

175. Локшина О. І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/272/258> (дата звернення: 10.05.2020).

176. Локшина О. І. Європейський вимір як світоглядний потенціал шкільництва в країнах Європейського Союзу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2011. № 1. С. 30–35.

177. Локшина О. І. Порівняльна педагогіка в Україні у вимірі розвитку світової компаративістики. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 36–46.

178. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 3/4. С. 6–15.

179. Локшина О. Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні: здобутки і виклики у вимірі педагогічної компаративістики у зарубіжжі. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 6 (20). URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2014/2014_6/1.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

180. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 2. С. 5–14.

181. Локшина О. Трансформація як парадигма розвитку освіти. *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 6 черв. 2016 р.)* / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: Педагогічна думка, 2016. С. 120–121.

182. Луговий В. І. Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН України*. 2013. № 1 (78). С. 15–25.

183. Луговий В. І. *Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку*: моногр. / за заг ред. акад. О. Г. Мороза. Київ: МАУП, 1994. 196 с.

184. Луговий В. І. Системна модернізація педагогічної і науково-педагогічної освіти – необхідна умова забезпечення освітньої якості. *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 20–26.

185. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти; Академія педагогічних наук України. Київ, 1995. 429 с.

186. Лузан П. Г., Васюк О. В. *Історія педагогіки та освіти в Україні*: навч. посіб. 2-ге вид., доповн. і перероб. Київ: ДАКККіМ, 2010. 296 с.

187. Лукацкий М. А. *Педагогическая наука: история и современность*: учеб. пособ. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2012. 448 с.

188. Лук'янова Л. Б. *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708009/1/Lukianova%20book.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

189. Ляшенко Л. М. *Реформування професійної освіти у Фінляндії у умовах глобалізаційних процесів*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 163 с.

190. Малицька І. Д. *Процес реформування в галузі обов'язкової освіти в країнах Європи. Рідна школа*. 2002. № 12. С. 73–76.

191. Матвієнко О. В. *Освітня система сучасної Греції: структура і реформістський контекст. Педагогіка і психологія професійної освіти / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України*. Київ, 2005. № 1. С. 193–197.

192. Матвієнко О. В. *Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 344 с.

193. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2005. 39 с.

194. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: моногр. Київ: Ленвіт. 2005. 381 с.

195. Мачинська Н. І. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю*: моногр. / за ред. д-ра. пед. наук, проф., членкор. НАПН України С. О. Сисоєвої. Львів: ЛьвДУВС, 2013. 416 с.

196. Медведєва О. Д. Особливості організації структури освіти в Іспанії. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Сер.: Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2016. Вип. 3. С. 127–132.

197. Медведєва О. Д. Модель професійної підготовки вчителя в Іспанії. URL: <https://sworld.com.ua/konferbel3/43.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

198. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посіб. Київ: Вікар, 2003. 335 с.

199. Мельник Н. І. *Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: теорія і практика*: моногр. Умань: ФОП Жовтий О. О. 2016. 392 с. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/20972/2/Монографія%20Мельник%20Н%20І%20..pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

200. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 42 с.

201. Мещанінов О. П. *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні*: моногр. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.

202. Мільто Л. Філософсько-методологічні підходи дослідження розвитку ідей педагогічної майстерності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 20. С. 163–168. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/11465/1/Milto.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

203. *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів*: моногр. / за ред. С. С. Вітвицької, д-ра пед. наук, професора. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/28807/1/макет%20на%20друк%202019.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

204. *Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*: моногр. / авт. кол.: Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко, Н. О. Постригач та ін. Київ: Педагогічна думка, 2011. 232 с.

205. Молоков Д. Теоретико-методологические основы педагогической историографии. *Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego*. 2013. № 5. С. 127 – 133.

206. Муқан Н. В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл: професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США): моногр. Львів: Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2010. 284 с.

207. Муқан Н. В. Професійний розвиток вчителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США: моногр. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2011. 248 с.

208. Наточий Л. О. Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.).

Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. Вип. 15. Ч. 1. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка. 2010. С. 35 – 43.

209. *Національна доктрина розвитку освіти України / II Всеукр. з'їзд працівн. освіти: доповіді (7–9 жовт. 2001 р). Київ: ЗАТ «Нічлава», 2002. 229 с.*

210. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови); за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/166230/1/nac%20dopovid%202016.indd%20smal.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).*

211. Нелін Є. В. Особливості системи роботи вищої педагогічної освіти Італії у другій половині ХХ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 3 (47). С. 113–123. URL: http://library.sspu.sumy.ua/biblioteka/naukovi_vydannya_universytetu/pedagogic_hni_nauku/2015-3.pdf (дата звернення: 10.05.2020).*

212. Нелін Є. Особливості формування вищої педагогічної освіти Італії в першій половині ХХ ст. *Порівняльно-педагогічні студії. 2014. № 4 (22). С. 77–84.*

213. Нелін Є. В. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителів Італії. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/21663/1/Elita_2015_44_Nelin_Suchasni_tendantsii.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

214. Нелін Є. В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти Італії (кінець ХХ – початок ХХ і століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2017. 244 с.

215. Нелін Є. В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти Італії (кінець XX – початок XXI століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2017. 23 с. URL: <https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/09/Nelin-avtoreferat.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

216. Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання. URL: <http://www.khnu.km.ua/root/res/2-7001-11.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

217. Ніколенко Л. Науково-методичний супровід формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2016/НИКОЛЕНКО.pdf

218. Нікулочкіна О. В. Основні напрями модернізації післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_9/files/pd910_75.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

219. *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи.* 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

220. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. Москва: Эгвес, 2008. 136 с. URL: http://www.anovikov.ru/books/post_obr.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

221. Нос Л. С. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Європи. *Молодий вчений.* 2017. № 7. С. 309–312.

222. Носовець Н. М. Професійна підготовка майбутніх учителів у країнах Західної Європи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* Сер.: Педагогічні науки. Чернігів, 2015. № 130. С. 68–72.

223. Образцов П. И. *Методы и методология психолого-педагогического исследования.* Санкт-Петербург: Питер, 2004. 268 с.

224. Овчинникова М. В. Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pspo_2013_39\(2\)_51.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pspo_2013_39(2)_51.pdf) (дата звернення: 10.05.2020).

225. Огієнко О. Інтердисциплінарність сучасної педагогіки: методологічний аспект. URL: https://lib.iitta.gov.ua/2989/1/ОГІЄНКО_Інтердисциплінарність.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

226. Огієнко О. Порівняльні дослідження в галузі освіти дорослих як перспективний напрямок розвитку педагогічної компаративістики *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2011. №1. С. 47–50.

227. Огієнко О. І. *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах*: моногр. / за ред. Н. Г. Ничкало. Суми: Еллада, 2008. 444 с.

228. Огнівко Л. В. Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти. *Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції*: матеріали регіон. наук.-практ. семінару (Тернопіль, 20–21 трав. 2008 р.) / за заг. ред. Г. В. Терещука. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2008. С. 227–231.

229. Олійник О. В. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії і практики педагогічної освіти. *Наукові праці. Сер.: Педагогічні науки*. 2010. Т. 50. Вип. 37. С. 39–42. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2006/50-37-6.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

230. Олійник В. В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні у контексті світового розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. 2002. № 2. С. 25–29.

231. Омельченко А. В. Філософські основи педагогіки. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Харків: НТУ «ХПІ». 2009. Вип. 23–24 (27–28). С. 265–274.

232. Опачко М. В. Філософія сучасної освіти: навч.-метод. посіб. Ужгород: УжНУ. 2016. 72 с.

233. Осадча І. В. Становлення і розвиток концепції особистості вчителя у вітчизняній педагогіці (кінець ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет». Ялта, 2014. 20 с.

234. Павлюк Р. О. Система підготовки фахівців соціальної сфери на дослідницькій основі в Болонському університеті (Італія). *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 2 (179). С. 27–30.

235. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 352 с. URL: http://www.vgpgk.vrn.ru/files/2017_05_03/Панов%20В.И.%20Психодидактика%20образовательных%20систем.pdf (дата обращения: 10.05.2020).

236. Пашков В. В. Модернізація системи вищої освіти України в контексті становлення інформаційного суспільства та євроінтеграційного поступу. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp2/filosofia/pashkov.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

237. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид, перероб. і доп. Київ: Знання, 2005. 399 с.

238. *Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі*: моногр. / за заг. ред. Товканець Г. В. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018. 302 с.

239. Пересмотр Международной стандартной классификации образования (МСКО): Генеральная конференция, 36-сессия, (Париж, 5 сентября 2011 г.). Париж, 2011. 97 с.

240. Перминова Л. М. От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении. *Педагогика: науч.-теорет. журн. Российской академии образования*. 2009. № 8. С. 7–14.

241. Першукова О. Методологічна модель порівняльно-педагогічного дослідження тенденцій розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2016. № 2 (28). С. 5–15.

242. Першукова О. О. Вплив філософських та лінгвістичних концепцій на становлення багатомовної освіти школярів у країнах Європи. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 2–3 (16–17). С. 14–21.

243. Першукова О. О. *Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи*: моногр. Київ: ТОВ «СІК ГРУПІ УКРАЇНА», 2015. 562 с.

244. Пехота О. Технології педагогічної освіти: мета, зміст, особливості застосування у сучасних умовах. *Наукові записки Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 1.40 (92). С. 26–31.

245. Поберезька Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 180 с.

246. Поддубей О. В. Історичні етапи розвитку університетської освіти в Італії. *Вісник Запорізького національного університету*. 2010. № 2 (13). URL: http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/ped_2010_2/111-113.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

247. Поддубей О. В. Структура системи професійної орієнтації молоді і дорослого населення Італії як складова системи неперервної професійної освіти. *Вісник КДУ імені Михайла Остроградського*. 2010. Вип. 4/2010 (63). Ч. 3. URL: [http://www.kdu.edu.ua/statti/2010-4-3\(63\)/176.PDF](http://www.kdu.edu.ua/statti/2010-4-3(63)/176.PDF) (дата звернення: 10.05.2020).

248. Поліщук О. Аксіологічний вимір модернізації українського суспільства. *Науковий вісник Чернівецького університету*: збірн. наук. праць. Сер.: «Філософія». 2011. Вип. 539–540. С. 175–181. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvchu_fil_2011_539-540_30 (дата звернення: 10.05.2020).

249. Поліщук В. А. Фундаменталізація професійної підготовки соціальних працівників у контексті глобалізаційних процесів. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2018. Vol. 8. pp. 182–196. DOI: 10.31470/2415-3729-2018-8-182-196.

250. Поліщук Л. П. Підготовка вчителя в умовах Європейської інтеграції. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/4043/1/08plpuei.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

251. Полунина Л. Н. Подготовка учителей в европейских странах: национальные приоритеты и интеграция в контексте Болонского процесса: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01; Тульський державний університет ім. Л. І. Толстого. Тула, 2006. 202 с.

252. Попандопуло Е. С. Элементы античной педагогики в современной системе образования Греции. *Основные тенденции развития образования в современном мире*: матер. междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию со дня рождения З. А. Мальковой; под науч. ред. В. А. Мясникова, Б. Л. Вульфсона, А. К. Савиной. Москва: ИТИП, 2006. С. 242–244.

253. Постригач Н. О. Витоки порівняльної освіти в Європі. *Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози*: матеріали міжнар. наук.-конф. (Умань, 26–27 трав. 2011 р.) / Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань, 2011. С. 31–33.

254. Постригач Н. О. Вплив економічних чинників на ефективність функціонування неперервної педагогічної освіти в Європі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: «Педагогіка, соціальна робота». 2015. Вип. 35. С. 159–162.

255. Постригач Н. О. Вплив психолого-педагогічних ідей Хуана Луїса Вівеса на розвиток гуманістичної педагогіки Іспанії епохи Відродження. *Психологічні і педагогічні проблеми педагогічної дії*: зб. наук. пр.: у 2 ч. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, НТУ «ХПІ». Харків, 2012. Ч. II. С. 311–318.

256. Постригач Н. О. Грецьке товариство порівняльної освіти: історичний контекст. *Педагогічна компаративістика – 2011: компаративістські підходи підтримки та розвитку обдарованості*: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 6 черв. 2011 р.) / за ред. О. І. Локшиної, Н. І. Поліхун; Ін-т обдарованої дитини НАПН України. Київ, 2011. Ч. 1. С. 18–26.

257. Постригач Н. О. Досвід застосування інформаційно-комунікаційних технологій в університетах Венеції. *Сучасні інформ. технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: збірн. наук. праць / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Київ. Вінниця. 2010. Вип. 23. С. 495–500.

258. Постригач Н. О. До питання про реформування вищої школи в Італії. *Вища освіта України*. 2006. Дод. 3, т. 1: Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору. С. 279–283.

259. Постригач Н.О., Черевко О. А. До питання про перспективи та виклики професіоналізації європейської педагогічної освіти. *Гуманіт. Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. – Додаток I до Вип. 27. Том VII (40): Темат. вип. «Вища освіта України у контексті її інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 2012. С. 253–260.

260. Постригач Н. О. До питання розвитку педагогіки портфоліо у професійному становленні учителя-європейця. *Гуманіт. вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди»*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 26. С. 249–253.

261. Постригач Н. О. До питання про сучасні освітні стратегії в багатомовному оточенні *Греції. Мова, освіта, культура в контексті Болонських реалій – II*: Матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 1–3 квіт. 2009 р.). Київ: Вид. центр КНЛУ, 2009. С. 241–244.

262. Постригач Н. О. Еволюція соціального іміджу сучасного грецького вчителя. *Вища освіта України*. 2012. № 1: Дод. 3. Т. II: Тем. вип.: Міжнародні Челпанівські читання: Психологічні науки: проблеми і здобутки. С. 62–67.

263. Постригач Н. О. Економічні та технологічні фактори забезпечення якості вищої освіти: глобальний і регіональний аспект. *Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій*: матеріали II міжнар. наук. конф. (Суми, 27–30 квіт. 2009 р.) / Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2009. Т. 2. С. 94–95.

264. Постригач Н. О. Емпіричні підвалини психопедагогіки академіка Івана Зязюна. *Сучасна середня освіта: інновації, методологія, теорія, практика*: тези доповідей на міжрегіон. наук.-практ. конф. (Кременчук, 7 жовтня 2014 р.) / за заг ред. І. М. Бобер. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2014. С. 244–247.

265. Постригач Н. О. Європейська професійна освіта: ретроспективний аналіз та сьогодення: зб. наук. праць / Держ. прикордонна служба України, Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький: НАДПСУ, 2009. № 48/2. Ч. II. С. 99–102.

266. Постригач Н. О. Інноваційні аспекти професійного розвитку вчителів в Італії. *Теорія і практика упр. соц. системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2014. № 2. С. 67–78. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Tipuss_2014_2_11.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

267. Постригач Н. О. Інноваційні стратегії професійного розвитку вчителів в Італії. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матер. наук.-практ. конф. (26–27 березня 2015

року, м. Суми). Т. 1. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. С. 272–275.

268. Постригач Н. О. Інтеграція психології і педагогіки системі наукового знання. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матер. міжн. наук.-практ. конф. (Суми, 4–5 берез. 2014 р.). Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2014. Т. 1. С. 287–290.

269. Постригач Н. О. Історико-педагогічні аспекти теорії і практики розвитку неперервної педагогічної освіти в країнах Південної Європи (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація*: зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. (Мукачево, 19–21 жовт. 2016 р.) / ред. кол.: Т. Д. Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2016. С. 189–191.

270. Постригач Н. О. Історичні передумови децентралізації освіти Королівства Іспанія. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 4. С. 49–53.

271. Постригач Н. О. Історичний поступ порівняльної педагогіки у контексті постмодерної парадигми Європи знань. *Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців*: матеріали доповідей та повідомлень Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. проф. І. В. Козубовської, проф. Ф. Ф. Шандора. Ужгород. 2016. С. 147–149. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/xmlui/bitstream/handle/123456789/2920/Соціальна%20педагогіка%20в%20Україні.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 10.05.2020).

272. Постригач Н. Історіографія розвитку професійної майстерності вчителя у Греції (1834-2010): збірн. Матер.V Міжнар. наук.-практ. конф. «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» (22-23 червня 2016 р., м. Ніжин). Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2016. С. 93–95.

273. Постригач Н. О. Ключові компетентності учителя-європейця в діяльності міжнародних освітніх організацій. *Педагогічна компаративістика–2012: аспект обдарованості (трансформації в освіті*

зарубіжжя та український контекст): матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 11 черв. 2012 р.) / Ін-т обдарованої дитини НАПН України. Київ, 2012. С. 31–33.

274. Постригач Н. О. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителів у Грецькій республіці. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару (Київ, 3 квіт. 2014 р.) / Нац. акад. пед. наук України. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. С. 274–283.

275. Постригач Н. О. Концептуальні моделі професійної підготовки учителя в країнах ЄС на зламі століть. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота / голов. ред. І. В. Козубовська. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 33. С. 156–159.

276. Постригач Н. О. Культурологічні аспекти соціальної детермінованості модернізації системи освіти. *Екологія простору культури: проблеми та рішення*: матеріали міжнар. наук. конф. (Київ, 5–6 черв. 2009 р.) / Асоціація «Новий Акрополь», КНУ ім. Т. Г. Шевченка, філос. фак., Нац. ун-т театру, кіно і телебачення ім. І. К. Карпенка-Карого, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2009. Ч. 3. С. 26–28.

277. Постригач Н. Методологія емпіричного дослідження у галузі освіти дорослих. Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: зб. матеріалів I Міжнар. наук. конф. Української асоціації дослідників освіти (11 лют. 2017 р.). Київ–Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД». 2017. С. 157–160. URL: <http://www.uera.org.ua/sites/default/files/2017-07/UERA%20Conference%20Abstract%20Selection%202017.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

278. Постригач Н. О. Моделі педагогічного знання та професійного навчання учителів: зарубіжний контекст. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія,*

теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ТОВ: «Планер», 2014. Вип. 39. С. 391–395.

279. Постригач Н. О. Модель підготовки вчителя, орієнтованої на школу в Греції. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Сер.: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. № 2 (39). С. 197–199.

280. Постригач Н. О. Модернизационные аспекты повышения квалификации педагогов в Южной Европе и Украине. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*: науч.-теорет. журн. 2016. Вып. 3 (28). С. 31–39.

281. Постригач Н. О. Напрями розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії. *Наук. вісн. Чернів. ун-ту*. Сер.: Педагогіка та психологія / Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці, 2009. Вип. 469. С. 175–184.

282. Постригач Н. О. Організація післядипломної підготовки вчителів іноземних мов в Італії (90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Вісник Черкас. ун-ту*. Сер.: Педагогічні науки / Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2013. Вип. 15. С. 114–122.

283. Постригач Н. О. Організація системи педагогічної освіти в Грецькій республіці в кінці ХХ – початку ХХІ століття. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Львів. 2009. С. 175–178.

284. Постригач Н. О. Организация процедур аккредитации и оценивания последипломного педагогического образования в странах Южной Европы. *Вестник Северо-западного отделения Российской Академии Образования*. 2013. № 4 (16). С. 46–49.

285. Постригач Н. О. Основні досягнення грецької системи педагогічної освіти в контексті сучасної європейської освітньої політики. *Наука і освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва*: збірн. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (23–25 травня 2011 р). Маріуполь, 2011. С. 180–181.

286. Постригач Н. О. Особенности и отличия получения магистерской степени в Греции, Италии и Испании. *Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования*: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф.: в 5 ч. / отв. ред. Д. Ф. Ильясов; Междунар. Академия наук. пед. образования; Челябинский ин-т перепод. и повышения квалиф. работн. образования. Москва; Челябинск: ЧИППКРО, 2012. Ч. 4. С. 17–20.

287. Постригач Н. Особливості організації сучасної системи педагогічної освіти у Королівстві Іспанія. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації: зб. тез доп. I Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 15–16 черв. 2017 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: Педагогічна думка, 2017. С. 72–74.

288. Постригач Н. Особливості професійної підготовки вчителів у країнах Південної Європи у XXI столітті. *Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти*: моногр. / за заг. ред. Товканець Г. В. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2019. 323 с. URL: http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/3440/1/Collective_monograph_Teacher_dimensions_professional_formation.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

289. Постригач Н. Особливості професіоналізації андрагогів у Греції. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів*: матеріали тез доп. VI міжнар. наук.-методол. семінару (18 трав. 2017 р.) / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Хмельницький національний ун-т; за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Н. М. Бідюк. Київ–Хмельницький: Термінова поліграфія, 2017. С. 175–178.

290. Постригач Н. О. Особливості професійної підготовки вчителів в Іспанії. *Вісник Київського Міжнар. ун-ту*. Сер.: Пед. науки. Київ, 2009. Вип. 13. С. 242–251.

291. Постригач Н. О. Особливості реалізації принципів Болонського процесу в європейському освітньому просторі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. № 8 (10). 415 с.

292. Постригач Н. О. Особливості реформування педагогічної освіти в умовах європейських інтеграційних процесів. *Гуманізація навч.-виховного процесу*: зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка; Слов'янський держ. пед. ун-т. Слов'янськ, 2009. Вип. XLIX. С. 58–64.

293. Постригач Н. О. Педагогічна підготовка грецького вчителя для застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі. *Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (Черкаси, 23–30 жовт. 2009 р.) / Черкаський держ. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Черкаси, 2009. С. 143–145.

294. Постригач Н. О. Перспективні напрями розвитку педагогічної освіти у XXI столітті. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2015. Вип. 12. С. 167–175.

295. Постригач Н. О. Перспективи розвитку педагогічної освіти в Італії. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2008. № 8. С. 368–375. URL: http://lib.iitta.gov.ua/6354/1/постригач__2008_-_київ_с.368-375.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

296. Постригач Н. О. Підвищення кваліфікації учителів у європейському регіоні: проблеми, перспективи. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Сер.: Психолого-педагогічні науки / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя; гол. ред. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. № 3. С. 55–60.

297. Постригач Н. О. Підготовка майбутніх вчителів дошкільних закладів та початкової школи Греції. *Наук. записки Ніжинського держ.ун-*

ту ім. М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2005. № 5. С. 156–157.

298. Постригач Н. О. Пріоритетні напрями підготовки професійної підготовки вчителя іноземної мови у Греції. *Наук. записки Ніжинського держ.ун-ту ім. М. Гоголя. Сер.: Психол.-пед.науки / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин, 2009. Вип. 3. С. 258–263.*

299. Постригач Н. О. Проблема ідентичності у підготовці вчителя: досвід країн Південної Європи. Проблема ідентичності у дослідженні загальнокультурного розвитку особистості педагога в умовах постіндустріального суспільства: матеріали наук.-практ. семінару / ред.-упоряд. Л. Ю. Султанова. Київ: НУО України, 2012. С. 19–25.

300. Постригач Н. О. Проблемы повышения квалификации педагогических кадров в Италии в XXI столетии: уроки для Украины. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. № 3. С. 72–79.*

301. Постригач Н. О. Проблеми та перспективи реформування систем педагогічної освіти країн Південної Європи на початку XXI століття. *Освіта впродовж життя: вимоги часу: збірн. матеріалів VI Всеукр. пед. читань пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, відділ андрагогіки. Київ: Едельвейс. 2012. С. 205–209.*

302. Постригач Н. О. Професійна підготовка педагогічного персоналу в європейських країнах середземноморського регіону. *Імідж сучасного педагога. 2009. № 10 (99): Підготовка вчителя в умовах глобалізації. С. 33–36.*

303. Постригач Н. О. Профессиональное развитие учителей как субъектов международного образовательного пространства. *Проблемы современного образования. 2013. № 4. С. 143–149.*

304. Постригач Н. О. Професійний розвиток вчителів Грецької республіки: сучасний стан та проблеми. *Теорія і практика управління*

соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2012. № 4. С. 46–53.

305. Постригач Н. О. Професійно-технічна освіта Греції. *Проф.-техн. освіта*. 2006. № 4. С. 38–40.

306. Постригач Н. О. Реалізація концепції навчання впродовж життя в структурі безперервної освіти Греції. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2006. Вип. 39. С. 310–314.

307. Постригач Н. О. Ретроспективний аналіз розвитку європейського виміру у громадянській освіті вчителів. *Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського*. Сер.: Педагогічні науки / за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. Миколаїв, 2012. Вип. 1.36. С. 80–83.

308. Постригач Н. О. Реформування вищої педагогічної освіти Греції у контексті європейської інтеграції (1990-2010 рр.). *Вища освіта: удосконалення якості підготовки фахівців*: зб. тез III Всеукр. наук.-практ. Інтернет конф. з міжнар. уч. (Київ, 24–25 квіт. 2019 р.) / укладач Н. В. Пазюра. Київ: Альфа-ПІК, 2019. С. 14–17. URL: http://www.flyhigh.nau.edu.ua/docs/tezy_2019.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

309. Постригач Н. О. Розвиток громадянської компетентності вчителів в університетах країн Південної Європи (Греції, Італії та Іспанії) *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*: моногр. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 145–201.

310. Постригач Н. О. Розвиток громадянської компетентності вчителів Греції у контексті Європейського виміру педагогічної освіти. *Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура*: матеріали міжнар. наук-практ. конф. (Умань, 26–27 квіт. 2012 р.) / Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Жовтий О. О. 2012. Ч. 2. С. 125–128.

311. Постригач Н. О. Розвиток європейського виміру в освіті країн ЄС: іспанський контекст. *Україна і світ: діалог мов та культур*: матеріали студ. наук.-практ. конф. (Київ, 30 берез.-1 квіт. 2011 р.) / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ: КНЛУ, 2011. С. 213–215.

312. Постригач Н. О. Розвиток європейського виміру в педагогічній освіті Грецької республіки. *Сучасні інформ. технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Київ–Вінниця, 2012. Вип. 31. С. 69–74.

313. Постригач Н. О. Розвиток європейської освітньої політики в підготовці педагогічних кадрів у контексті інтеграційних процесів. *Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук*. 2011. № 4. С. 39–45.

314. Постригач Н. О. Розвиток ідей європейського виміру у підготовці вчителя-європейця. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 6 (24). С. 179–188.

315. Постригач Н. О. Розвиток ідей європейського виміру в структурах вищої освіти Європи. *Науковий вісник Чернівецького ун-ту*. Сер.: Педагогіка та психологія / Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці, 2011. Вип. 576. С. 134–145.

316. Постригач Н. О. Розвиток ключових компетентностей у системі вищої освіти Грецької республіки. *Проблеми освіти: наук. зб.* / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МНОМС України. Київ, 2012. Вип. 70. Ч. 2. С. 154–159.

317. Постригач Н. О. Розвиток методології порівняльно-педагогічних досліджень в умовах модернізаційних освітніх процесів. *Вища освіта України*. Тем. вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. 2010. С. 292–297.

318. Постригач Н. О. Розвиток неперервної педагогічної освіти Італії у XXI столітті. *International scientific journal*. 2015. № 6. С. 36–40. URL: <https://www.inter-nauka.com/uploads/public/14466652007837.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

319. Постригач Н. О. Розвиток освітньої політики щодо механізмів забезпечення якості вищої освіти в Греції. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*. Сер.: Педагогічні науки / Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2012. № 22: Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість, присвяч. 10-річчю Українського відділення МАНПО. С. 189–196.

320. Постригач Н. О. Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття): тенденції та перспективи: монографія; за наук. ред. Романишиної Л. М. Київ; Тернопіль: Терно-граф, 2019. 424 с.

321. Постригач Н. О. Розвиток педагогічної освіти Грецької республіки (друга половина ХХ – початок ХХІ сторіч). *Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*: моногр. Київ: Пед. думка. 2011. С. 68–97.

322. Постригач Н. О. Розвиток педагогічної освіти в Італійській республіці наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.: метод. посіб. Тернопіль: «Вектор». 2011. 46 с.

323. Постригач Н. О. Розвиток педагогічних принципів Марії Монтесорі в системі неперервної освіти Італії. Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей: матеріали звіт. наук. конф. ІПОД НАПН України за 2009 р. Вінниця: Планер, 2010. С. 202–204.

324. Постригач Н. О. Розвиток процесів оцінювання у педагогічній освіті Італійської республіки в останню декаду ХХ століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. / редкол.: Побірченко Н. С. (голов.ред.) та ін.; Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Жовтий О. О., 2012. Вип. 43. Ч. 1. С. 240–246.

325. Постригач Н. О. Розвиток професіоналізму педагога в умовах європейських інтеграційних процесів. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/6181/1/постригач.pdf>. (дата звернення: 10.05.2020).

326. Постригач Н. О. Розвиток ідей європейського виміру в структурах вищої освіти Європи. Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Сер.: Педагогіка та психологія / Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці, 2011. Вип. 576. С. 134–145.

327. Постригач Н. О. Роль іспанських університетів у розбудові Європи Знань. *Вища освіта України*. 2011. Дод. 2, т. 7 (32): Тем. вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. С. 296–301.

328. Постригач Н. О. Розвиток управлінської компетентності викладача вищої педагогічної школи у процесі формування його педагогічної майстерності. Управлінські компетенції викладача вищої школи: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28 лют. 2014 р.) / ред. кол.: Г. О. Нестеренко (голова), О. Г. Пугачова (заст. голови) та ін. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. С. 119–120.

329. Постригач Н. О. Система оплати праці вчителя за рубежом: досвід Грецької республіки. *Наукові записки Терноп. нац. пед. університету ім. В. Гнатюка*. Сер.: Педагогіка. Тернопіль. 2006. № 7. С. 195–198.

330. Постригач Н. О. Система освіти в Греції: загальні тенденції та перспективи. *Наукові записки Терноп. нац. пед. університету ім. В. Гнатюка*. Сер.: Педагогіка. Тернопіль, 2005. № 7. С. 126–132.

331. Постригач Н. О. Спільноти практики як модель реалізації неперервного професійного розвитку вчителів в Італії. *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі*: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 6 черв. 2016 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: Педагогічна думка, 2016. С. 170–173. URL: http://undip.org.ua/upload/iblock/282/01_216_2016.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

332. Постригач Н. Стратегія підвищення кваліфікації для професійного розвитку учителів в Європі. *Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: зб. матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні* (Київ, 4–6 листоп. 2014 р.). Київ–Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. С. 165–168.

333. Постригач Н. О. Стратегії реформування професійної підготовки майбутнього вчителя у Грецькій республіці. *Вісник Черкаського ун-ту. Сер.: Пед. науки / Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2009. Вип. 163. С. 113–117.*

334. Постригач Н. О. Структурні зміни в організації початкової освіти у Королівстві Іспанія. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. / голов. ред. проф. Буряк В. К.; Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2010. Вип. 28. С. 16–22.*

335. Постригач Н. О. Структурна організація вищої освіти в Королівстві Іспанія. *Педагогічна теорія і практика: зб. наук. пр. / редкол.: Л. В. Артемова (голова) та ін.; Київський міжнар. ун-т. Київ, 2011. Вип. 2. С. 268–278.*

336. Постригач Н. О. Сучасний досвід професійної підготовки безробітного населення в країнах Південної Європи. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2006. Вип. 40. С. 350–356.*

337. Постригач Н. О. Сучасні зміни професійної освіти Греції. *Наук. вісник Ужгород. нац. університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2006. Вип. 10. С. 97–99.*

338. Постригач Н. О. Сучасні тенденції змісту підготовки вчителів для дошкільних установ та початкової школи Греції. *Вісник Глухів. держ. пед. університету. Сер.: Педагогічні науки. Глухів, 2006. Вип. 6. С. 100–103.*

339. Постригач Н. Сучасні філософсько-педагогічні концепції розвитку педагогічної освіти в країнах Південної Європи. *Науковий вісник*

Ужгородського університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота: зб. наук. пр. Ужгород, 2017. Вип. 2 (41). С. 210–214.

340. Постригач Н. О. *Тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Південної Європи на межі ХХ–ХХІ століть*: програма спецкурсу / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Тернопіль: ТЗОВ «Терно-граф», 2015. 36 с.

341. Постригач Н. О. Теорія і практика впровадження Болонського процесу в систему вищої освіти Греції. *Наук. вісник Чернів. ун-ту ім. Юрія Федьковича*. Сер.: Педагогіка та психологія. Чернівці, 2006. Вип. 287. С. 139–145.

342. Постригач Н. О. Філософсько-педагогічний аналіз змісту педагогічної освіти. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей*: збірн. матер. XII Міжнар. пед.-мистец. чит. пам'яті проф. О. П. Рудницької / голов. ред.: Г. І. Сотська. Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, 2015. Вип. 6 (10). С. 70–73.

343. *Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти*: Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16 липня 2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 10.05.2020).

344. *Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір*: Наказ Міністерства освіти і науки № 988 від 31.12.04 р. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/ (дата звернення: 10.05.2020).

345. *Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*: Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.2013. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page> (дата звернення: 10.05.2020).

346. *Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки*: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.07.2006

№ 396-р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/396-2006-p> (дата звернення: 10.05.2020).

347. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: моногр. / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2012. 436 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/13273/1/mono_osob_orient_osvita.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

348. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*: монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2014. 443 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/14334/1/макет.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

349. Проценко О. Б. Підготовка докторів філософії в університетах Грецької республіки. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Сер.: Педагогіка. 2019. № 3–4 (66–67). С. 111–116.

350. Проценко О. Б. Післядипломна педагогічна освіта в Греції: програма та методичні рекомендації до організації самостійної роботи (для студентів вищих навчальних закладів освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр»): навч. вид. Маріуполь: Вид-во «Рената», 2009. 19 с.

351. Проценко О. Б. Професійна підготовка викладачів вищої школи: досвід зарубіжних країн. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 238–247.

352. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 270 с.

353. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України; ІПООД. Київ, 2009. 25 с.

354. Проценко О. Б. Спільні та відмінні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Греції та Україні. С. 313–314. URL: http://repository.mdu.in.ua/jspui/bitstream/123456789/573/1/spilni_ta_vidminni.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

355. Проценко О. Б. *Сучасна система післядипломної освіти в Греції: загальна характеристика*: моногр. / за ред. С. О. Сисоевої. Маріуполь: Вид-во «Рената». 2009. 152 с. URL: http://repository.mdu.in.ua/jspui/bitstream/123456789/571/1/such_systema.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

356. *Психологический словарь* / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. Москва: «Педагогика-Пресс», 1996. 440 с.: ил. (дата обращения: 10.05.2020).

357. Пуховська Л. *Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів*. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2009/2009_1_8.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

358. Пуховська Л. П. Перспективи формування світового освітнього простору в XXI столітті. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/173/1/03plpops.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

359. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці XX ст.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Київ, 1998. 354 с.

360. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: моногр. Київ: Вища школа, 1997. 179 с.

361. Пуховська Л. Розвиток європейського виміру педагогічної освіти. *Філософія педагогічної майстерності*: зб. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 380 с.

362. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. Вип. 1. С. 97–106.

363. Рашкевич Ю. М. *Болонський процес та нова парадигма вищої освіти*: моногр. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. 168 с.

364. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (дата звернення: 10.05.2020).

365. Рекомендація NR (99) 2 Комітету міністрів Ради Європи «Про середню освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_738 (дата звернення: 10.05.2020).

366. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект: навч.-наук. вид. / Н. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова та ін.; за заг. ред. Н. Г. Протасової. Київ; Львів: НАДУ, 2012. 456 с. URL: http://academy.gov.ua/NMKD/library_nadu/Navch_Posybniky/43149163-90e1-4bdb-a2f2-d04dd0c9cbc9.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

367. Романишина Л. М. Сучасні напрями розвитку освіти дорослих у структурі неперервної професійної освіти Грецької республіки. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Сер.: Педагогіка. 2006. № 4. С. 158–161.

368. Романишина Л. Сучасна система освіти в Іспанії та Італії: порівняльний аналіз. *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту*. Сер.: Педагогіка. 2006. № 7. С. 173–177.

369. Руснак І. С., Іванчук М. Г. Педагогіка і психологія вищої школи: навчально-методичний посібник. Видання 2-е, доповнене і перероблене. Чернівці: «Букрек», 2011. 176 с.

370. Сабадаш Ю. С. Естетичне виховання у дзеркалі італійської гуманістичної педагогіки. *Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2003. № 1. С. 23–28.

371. Савина А. К. Подводя итоги: научные исследования зарубежной школы и педагогики. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2014. № 1 (16). С. 24–36.

372. Савіцка-Вільгусяк С. Італія: запізнілі освітні реформи на зламі сторіч. *Освіта і управління*. 2002. Т. 5. № 2. С. 199–207.

373. Савіцька-Вільгусяк С. Реформа вищих рівнів освіти в Італії: проблеми і перспективи. *Вища школа*. 2001. № 4/5. С. 89–96.

374. Сапожников С. В. Системи вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону як галузь системного дослідження та об'єкт порівняльного аналізу. *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст*: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 162–164.

375. Сапожников С. В. Сучасна система вищої освіти Грецької Республіки як країни члена Чорноморського Економічного Співтовариства. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 22 (257). Ч. VI. С. 197–203.

376. Сапожников С. В. Функціонування системи вищої освіти Грецької республіки як країни-члена Чорноморського Економічного Співтовариства. Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи». 2011. Вип. 35. С. 158–164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2011_35_22 (дата звернення: 10.05.2020).

377. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: моногр. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2012. 382 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/8235/1/maket.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

378. Сбруєва А. А. Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки: глобальний та національний контексти. URL: https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/4039/1/Сбруєва_Історичні%20етапи%20розвитку%20порівняльної%20педагогіки.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

379. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. Суми: Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. 300 с.

380. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. 2-ге вид., стер. Суми: ВТД «Університетська книга». 2005. 320 с.

381. Сбруєва А. А. Розвиток європейської вищої освіти в умовах глобальної фінансово-економічної кризи. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 228–241. URL: <http://uej.undip.org.ua/upload/iblock/a94/a94beb98627804b1e306697a9a506c30.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

382. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): спец. 13.00.04: автореф. ... канд. пед. наук; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2002. 32 с.

383. Сисоєва С. Загальна педагогіка в сучасному науковому дискурсі. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Сер.: Педагогіка. 2009. № 1–2. С. 64–65.

384. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури. 2003. 308 с. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/sk655479.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

385. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

386. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб. / Київський університет імені Бориса Грінченка. Рівне: Овід, 2012. 352 с.

387. Сисоєва С. Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології. *Освітологія*. 2014. Ч. І. Вип. 3. С. 17–23. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9969/1/Sysoieva.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

388. Сисоєва С. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти; за заг ред. С. Сисоєвої; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ: КІМ, 2008. 424 с.

389. Соболев Т. В., Туренко В. Е., Ярмоліцька Н. В. Вища філософська освіта у Франції та Італії: «Виклики» та «Відповіді» для України. *Молодий вчений*. 2016. № 7 (34). С. 486–490. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/7/116.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

390. Сокол М. О. Компонентно-структурний аналіз понятійно-категорійного апарату педагогічної науки. *Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки*. Вип. 150. С. 173–177. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/150/40.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

391. Соколова І. Наукові підходи до проведення компаративних досліджень в освіті. *Освітологія*. 2014. Ч. І. Вип. 3. pp. 23–29.

392. Соколова І. В., Сухорукова І. В. Професійна підготовка магістрів філології в Італії. *Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр.* / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Благод. фонд ім. Антона Макаренка. Київ: Едельвейс, 2010. № 01. С. 131–139.

393. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: моногр. / за ред. С. О. Сисоєвої; МОН України; АПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Маріуполь–Донецьк: АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.

394. Соціологія. Основи загальної, спеціальних і галузевих теорій: Підручник [Лукашевич М. П., Туленков М. В., Яковенко Ю. І.]. Київ: Каравела, 2012. 544 с.

395. Список країн-членів Європейського Союзу (станом на 1 лютого 2020 року). URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Список_країн_Європейського_Союзу (дата звернення: 11.05.2020).

396. Старостіна О. В. Педагогічна персоналія Едварда Стоунса як фундатора психопедагогіки. *Педагогіка формування творчої особистості у*

вищій і загальноосвітній школах. 2013. Вип. 31 (84). С. 85–89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_31_13 (дата звернення: 10.05.2020).

397. Сташевська І. О. Проблеми використання методів наукового пізнання в компаративних педагогічних дослідженнях. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 36. Ч. I. С. 213–222. URL: <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2015/10/38.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

398. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / Ред. О. І. Локшиної. Київ: СПД Богданова А. М., 2006. 232 с.

399. Стоунс Э. Психопедагогіка: психологическая теория и практика обучения / пер. с англ. под ред. Н. Ф. Талызиной. Москва: Педагогіка. 1984. 472 с.

400. Супрунова Л. Л. Сравнительная педагогіка в структуре современного научного знания. *Педагогіка*. 2014. № 9. С. 100–110. URL: http://www.kstu.kz/wp-content/uploads/docs/restricted/lib/periodic/Pedagogika_2014_9_100.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

401. Сурмін Ю. Науковий текст: специфіка, підготовка та презентація: навч.-метод. посіб. Київ: НАДУ, 2008. 184 с. URL: http://academy.gov.ua/NMKD/library_nadu/Navch_Posybniky/c0815324-6801-436a-9214-67c1bb53edb7.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

402. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32308402.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

403. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: А.П.Н., 2003. С. 16–25.

404. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 37–40.

405. Сучасний словник іншомовних слів; близько 20 000 слів і словосполучень / уклад.: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ: Довіра, 2006. 789 с.

406. Тагунова И. А. Педагогическая компаративистика вчера, сегодня, завтра. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2011. Вып. 1. С. 132–146.

407. *Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки*: моногр. / Дяченко Л. М., Марусинець М. М., Пазюра Н. В., Постригач Н. О., Пилинський Я. М. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. 282 с.

408. Терентьева Н. О. Дослідження університетської освіти як феномену: міждисциплінарний підхід. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2017. Вип. 32. С. 29–38.

409. *Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти*: практичний посібник / М. П. Вовк, Г. І. Сотська, Н. О. Філіпчук, Ю. В. Грищенко, С. О. Соломаха, Л. Ю. Султанова, Н. С. Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

410. Товканець Г. В. *Економічна освіта у вищій школі Чехії і Словаччини у ХХ століття*: [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Кондор-Видавництво, 2013. 506 с.

411. Товканець Г. В. Інтернаціоналізаційні процеси в розвитку європейської вищої освіти на початку ХХІ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3 (47). С. 441–451. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/1534/1/Internatsionalizatsiini%20protsesy%20v%20.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

412. Толочко С. В. Компетентність педагогів: порівняльна характеристика сучасного світового й вітчизняного досвіду: зб. наук. праць, 2018. Т. 1. С. 186–194. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2018_82%281%29__40 (дата звернення: 10.05.2020).

413. Удод О. А. Інновації в освіті – основа модернізації галузі в сучасних умовах. *Інноватика в сучасній освіті*. Сьомий міжнародний форум. URL: <http://innovosvita.com.ua/index.php/uk/results/catalogue/24> (дата звернення: 10.05.2020).

414. Україна. Міністерство освіти і науки України. (2018). *Дистанційна освіта*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita> / Дистанційна освіта / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita> (дата звернення: 10.05.2020).

415. Україна. Урядовий портал (2018). *Реформа освіти і науки*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti> / Реформа освіти і науки / Урядовий портал. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti> (дата звернення: 10.05.2020).

416. Україна. Верховна Рада. Закон (2019). *Про наукову і науково-технічну діяльність*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> / Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України від 26 листопада 2015 р. № 848-VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2016. № 3. Ст. 25. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (дата звернення: 10.05.2020).

417. Україна. Міністерство освіти і науки України. (2018) *Освіта в Україні: базові індикатори*: Інформаційно-статистичний бюлетень результатів діяльності галузі освіти у 2017/2018 р. / МОН України. НДУ «Інститут освітньої політики», 2018. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/1serpkonf-informatsiyniy-byuleten.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

418. Україна. Міністерство освіти і науки України. (2018). *План запровадження реформи загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року*. URL: [http://www.universum.kiev.ua/attachments/article/318/MNO_Presentation_ConferenceLMG\(1\).pdf](http://www.universum.kiev.ua/attachments/article/318/MNO_Presentation_ConferenceLMG(1).pdf) / План запровадження реформи загальної середньої освіти

«Нова українська школа» на період до 2029 р. / доповідач Л. Гриневич; Міністерство освіти і науки України. URL: [http://www.universum.kiev.ua/attachments/article/318/MNO_Presentation_ConferenceLMG\(1\).pdf](http://www.universum.kiev.ua/attachments/article/318/MNO_Presentation_ConferenceLMG(1).pdf) (дата звернення: 10.05.2020).

419. Україна. Кабінет Міністрів України. *Постанова про затвердження переліку кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників і порядку їх присвоєння*. № 1109 від 23 грудня 2015 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/248739889> / Про затвердження переліку кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників і порядку їх присвоєння: Постанова КМУ № 1109 від 23 грудня 2015 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/248739889> (дата звернення: 10.05.2020).

420. Україна. Кабінет Міністрів України (2017). *Концепція реалізації освітньої політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/249613934> (дата звернення: 10.05.2020).

421. Україна. Міністерство економіки України. *«Цілі розвитку Тисячоліття. Україна – 2010: Національна доповідь»*. Київ, 2010. 108 с.

422. Україна. Наказ МОН України (2004). *Про затвердження концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04#Text> (дата звернення: 10.05.2020).

423. Україна. Наказ МОН України (2007). *Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0612290-07#Text> (дата звернення: 10.05.2020).

424. Україна. Наказ МОН України (2013). *Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти*.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1176729-13#Text> (дата звернення: 10.05.2020).

425. Україна. Наказ МОН України (2009). Про затвердження Плану дій щодо реформування системи педагогічної і післядипломної освіти педагогічних працівників на 2009–2012 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0190290-09#Text> (дата звернення: 10.05.2020).

426. Україна. Наказ МОН України (2018). *Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

427. Україна. Постанова Кабінету Міністрів України (2002). *Про затвердження Державної програми «Вчитель»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-п#Text> (дата звернення: 10.05.2020).

428. Україна. Постанова Кабінету Міністрів України (1993). *Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п> (дата звернення: 10.05.2020).

429. Україна. Постанова Кабінету Міністрів України (2011). *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#Text> (дата звернення: 10.05.2020).

430. Україна. Рішення Колегії МОН України (2008). *Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи*. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS7507> (дата звернення: 10.05.2020).

431. Україна. Рішення Колегії МОН України (2004). *Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника розвитку та інтеграції в європейське співтовариство*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v01-4290-04#Text> (дата звернення: 10.05.2020).

432. Україна. Розпорядження Кабінету Міністрів України (2018). *Про додаткові заходи щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників у 2018 році*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-dodatkovyi-zahodi-shodo-pidvis> (дата звернення: 10.05.2020).

433. Україна. Розпорядження Кабінету Міністрів України (2015). *Про затвердження плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1728-2010-p#Text> (дата звернення: 10.05.2020).

434. Україна. Розпорядження Кабінету Міністрів України (2006). *Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки*. URL: https://school22.ucoz.org/Komitet/koncepcija_rozvitku_osviti.pdf (дата звернення: 10.05.2020).

435. Україна. Указ Президента України (2008). *Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/244/2008#Text> (дата звернення: 10.05.2020).

436. Україна. Указ Президента України (2008). *Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/857/2008#Text> (дата звернення: 10.05.2020).

437. Україна. Указ Президента України (2002). *Про Національну доктрину розвитку освіти*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 10.05.2020).

438. Україна. Указ Президента України (2013). *Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 10.05.2020).

439. Україна. Указ Президента України (2005). *Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні*. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005#Text> (дата звернення: 10.05.2020).

440. Усатенко Т. Методологічні й епістемологічні смисли педагогічної науки. *Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості*: зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова), О. М. Отич та ін.; упоряд.: О. М. Отич, О. М. Боровик; Національна академія педагогічних наук України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2014. С. 77–85.

441. Усатенко Т. Українознавство: постнекласичний проект. *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір*: зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало. Київ; Хмельницький, 2008. С. 149–158.

442. Федорченко В. К. Стратегія розвитку освіти на порозі ХХІ ст. (міжнародний аналітичний огляд). *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. / Ред.кол.: В. О. Зайчук (голов. ред.), О. Я. Савченко, М. Ф. Дмитриченко та ін. К.: НМЦ ВО, 2002. Вип. 32. С. 205–212.

443. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 352 с.

444. Фридман Л. М. Психопедагогіка общего образования. Москва: Институт практической психологии, 1997. 288 с.

445. Хміль Ф. І. Управління персоналом: підруч. для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Академвидав, 2006. 488 с.

446. Хоменко А. Полісемантичність поняття «парадигма» у теорії науково-педагогічного знання, 2016. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6590/1/Khomenko.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

447. Хомич Л. Психолого-педагогічна підготовка вчителя в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 1.36. С. 35–38.

448. Хриков Є. М. Аналіз стану дослідженості наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 57–64.

449. Худякова Н. П. Философские основания применения компаративистского метода в педагогике. *Педагогика*. 2014. № 9. С. 22–27.

450. Цюра С. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 2–3. С. 16–17.

451. Цюра С. Методологія порівняльних педагогічних досліджень: принципи, особливості. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 65–72.

452. Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2014. 216 с.

453. Чепіль М. М. Особливості реалізації екологічної освіти у початкових та середніх школах Південної Європи. *Молодь і ринок*. 2019. № 6 (173). С. 18–23.

454. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. Дніпропетровськ: НГУ, 2014. 120 с. URL: <http://ir.nmu.org.ua/jspui/bitstream/123456789/108578/1/CD491.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

455. Шестопалюк О. В. Розвиток громадянської компетентності майбутніх учителів: монографія. Вінниця: Консоль, 2009. 312 с.

456. Шквир О. Л. *Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка, Міністерство освіти і науки України. Житомир, 2018. 572 с.

457. Шоробура І. М. Теоретико-методологічні засади освітнього менеджменту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 53 (106). С. 380–386. URL:

<http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2017/53/49.pdf> (дата звернення: 10.05.2020).

458. Шинкарук В. Д., Бабин І. І., Терещук Г. В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України. *Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції*: матеріали регіон. наук.-практ. семінару (Тернопіль, 20–21 трав. 2008 р.) / за заг. ред. Г. В. Терещука. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. С. 7–12.

459. Штомпка П. Социология социальных изменений. Москва: Аспект Пресс, 1996. 184 с.

460. Щекотова Р. Об актуальности традиции во времени как духовной ценности в аспекте методологии универсализма. *Studia culturae*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2013. Вып. 15. С. 224–230.

461. Щука Г. П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_2_10 (дата звернення: 10.05.2020).

462. Юрченко М. П. Особливості реалізації Болонського процесу в Іспанії. *Болонський процес очима студентів*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 11 груд. 2008 р.): у 2-х т. / редкол.: І. І. Тимошенко (відп. ред.) та ін. Київ: Вид-во Європ. ун-ту, 2009. Т. І. С. 56–59.

463. Юрченко М. Розвиток шкільної освіти в Іспанії. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 3–4. С. 138–146. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2010_3-4_19 (дата звернення: 10.05.2020).

464. Якса Н. В. Концептуальні положення професійної педагогічної освіти в аспекті полікультурності. *Українська полоністика. Педагогічні дослідження*. 2009. Вип. 6. С. 87–98.

465. Янішевська З. В. Педагогічні засади та практика сімейного виховання в сучасній Іспанії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2008. 20 с.

466. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів

початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Міністерство освіти і науки України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2015. 544 с.

467. Ящук І. П. Теорія і практика виховання студентської молоді вищих педагогічних навчальних закладів України (1920–1991 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2011. 46 с.

468. Action programme (EEC) for the development of continuing vocational training in the European Community (FORCE), 1991–1994. URL: <https://cordis.europa.eu/programme/id/ET-FORCE>. (last accessed: 11.05.2020).

469. Action programme to promote foreign language competence in the European Community (LINGUA), 1990–1994. URL: <https://cordis.europa.eu/programme/id/ET-LINGUA> (last accessed: 11.05.2020).

470. Adoption of phase two of the PETRA programme (1992–1994). URL: <https://cordis.europa.eu/article/id/457-adoption-of-phase-two-of-the-petra-programme-19921994> (last accessed: 11.05.2020).

471. Altbach P. G. Trends in comparative education in the 1990-s. *Comparative Education Review*. 1991. Vol. 35. № 3. pp. 491–507.

472. Analysis of the world education indicators. Education trends in perspective / UNESCO-UIS/OECD. 2005. 231 p. URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-trends-in-perspective-en_1.pdf (last accessed: 11.05.2020).

473. Antunes F. Governance and European education Area: Regulating Education and Vision for the «Europe» Project. *RCCS Annual Review*. 2009. September. pp. 125–154. URL: <https://journals.openedition.org/rccsar/124> (last accessed: 11.05.2020).

474. Aparicio C. C., Arévalo A. B. Teacher training system in Spain. *Teacher Education Case Studies In Comparative Perspective*. Hungary: Center for Higher Education Research and Development. 2014. pp. 22–47. URL:

http://real.mtak.hu/15409/1/volume_teacher_education.pdf (last accessed: 11.05.2020).

475. Arnove R., Torres C. *Comparative education: the dialectic of the global and the local*. Lanham: Rowen & Littlefield Publishers. 1999. 434 p.

476. Assessment of teaching innovations for the students of *psycho-pedagogy* to improve teaching quality by P. Alonso-Martín, M. J. Hermosín-Mojeda. INTED 2011 Proceedings (browse). 2011. pp. 2021–2029. URL: <http://library.iated.org/view/ALONSOMARTIN2011ASS> (last accessed: 11.05.2020).

477. *Attracting, developing and retaining effective teachers*. Country Background Report for Greece by Styliadou F. & Bagakis G., Stamovlasis D. February, 2004. 114 p. URL: <https://www.oecd.org/greece/30101431.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

478. *Attracting, developing and retaining effective teachers*. Country Background Report for Italy / translated by L. Padovani and A. Togliani. OCSE–2003. 189 p. URL: <http://www.oecd.org/education/school/Country%20Background%20Report%20for%20Italy.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

479. *Attracting, developing and retaining effective teachers*. Country Background Report for Spain by Virgilio Sanz Vallejo, Ernesto Ortiz Gordo Juan, José Álvarez Prieto. April 2003. 97 p. URL: <https://www.oecd.org/spain/17939900.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

480. Avalos B. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*. 2011. № 27. pp. 10–20.

481. Avisatti F., Hennessy S., Kozma R. B., Vincent-Lancrin S. Review of the Italian Strategy for Digital Schools / Centre for Educational Research and Innovation. 2013. 108 p. URL: <http://www.oecd.org/education/ceri/Innovation%20Strategy%20Working%20Paper%2090.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

482. Barbieri N. S. Teachers Training in Italy. URL: http://www.uv.es/atlantis2011/2011_2012/Teachers%20Training%20in%20Italy%20by%20NS%20Barbieri.pdf (last accessed: 11.05.2020).
483. Babiarcz M. Z., Kukla D. Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Kielce, 2011. 371 s.
484. Baron B. The Politics of Academic Mobility in Western Europe. *Higher Education Policy*. 1993. № 3. pp. 50–54.
485. Barone C., Schizzerotto A. The application of the ISCED-97 to Italy. URL: https://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/misc/isced_97/baro08_the_application_of_the_isced-97_to_italy.pdf (last accessed: 11.05.2020).
486. Berlin Communique. *Realising the European Higher Education Area»* (Berlin, 19.09.2003). URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf (last accessed: 11.05.2020).
487. Bildungssysteme in Europa: Entwicklung und Struktur des Bildungssystems in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei/von O.Anweiler... 4.,vollig uberarb. Und erw.Aufl. Weinheim, Basel, 1996. 225 S.
488. Bolívar A. The comprehensive school in Spain: A review of its development cycle and crises. *European Educational Research Journal*. 2015. Vol. 14 (3–4). pp. 347–363. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474904115592496> (last accessed: 11.05.2020).
489. Bombardelli O. European Dimension and Teacher Training (EU.Di.T.T.) in the European Union: Jean Monnet Conference 2009 «20 Years of Support for European Integration Studies» (7–8 September 2009). Brussels.
490. Bouzakis S. Greek teachers' Mastery (1834-2010). From the teacher of the national state to the teacher of intercultural and the European dimension. *Teacher education in Modern Era: Trends and Issues*. P. Anastasiades et al (Ed.). University of Crete, Ministry of Lifelong Learning and Religious Affairs,

March 2011. pp. 21–28. URL: http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/05/ebook_englsih_final.pdf (last accessed: 11.05.2020).

491. Bray M. Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles. *Policy Futures in Education*. 2003. Vol. 1. № 2. pp. 209–224.

492. *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area* (March 12, 2010). URL: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf (last accessed: 11.05.2020).

493. Bucharest Communiqué. *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. 2012. URL: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf (last accessed: 11.05.2020).

494. Buchberger F. Teacher Education in Europe – Diversity versus Uniformity. In Galton M., Moon B. (eds.): *Handbook of Teacher Training in Europe*. Fulton: London, 1994. pp. 14–50.

495. Być nauczycielem tu i tam w Europie. URL: <http://www.cafebabel.pl/article/26758/byc-nauczycielem-tu-i-tam-w-Europie.html> (last accessed: 11.05.2020).

496. Caena F. Changing ITE Curricula, Evolving Roles of Teachers And Teacher Educators: Initial Teacher Education Reforms And Developments In Italy. *The Changing Role of Teachers*. Editors: Michael Schratz, Mojca Pecek, Romiță Iucu. ENTEP, 2014. pp. 110–124. URL: http://entep.unibuc.eu/wp-content/uploads/2019/01/ENTEP-BOOK-2014-CONTENT-_version-4-July-2014_.pdf (last accessed: 11.05.2020).

497. Caena F., Margiotta U. European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity. *European Educational Research Journal*. 2010. Vol. 9. No. 3. pp. 317–331.

URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2010.9.3.317> (last accessed: 12.05.2020).

498. Callegari C. Prospettive dell'educazione comparata oggi. *Annali on line della Didattica e della Formazione docente*. 2013. Vol. 5. № 6. URL: <http://annali.unife.it/adfd/article/view/831/716> (last accessed: 11.05.2020).

499. Calvo A. The state of development education in Spain: Initiatives, trends and challenges. *International Journal of Development Education and Global Learning*. 2017. 9 (1). pp. 18–32. DOI 10.18546/IJDEGL.9.1.03.

500. Capucha L., Sebastiao J., Martins Susana da Cruz, Capucha A. R. Crisis and Education in Southern Europe: The effects of austerity and ideology. *Comparative sociology*. 2016. Vol. 15. pp. 593–620. DOI: <https://doi.org/10.1163/15691330-12341402>

501. Carnoy M. Rethinking the Comparative – and the International. *Comparative Education Review*. 2006. Vol. 50. № 4. pp. 551–570.

502. Carpeño R. E., Mekochi Yo. Initial teacher education in Japan and Spain. A Comparative study [Formación inicial del profesorado en Japón y España. Un estudio comparado]. *Revista Española de Educación Comparada*. 2015. Vol. 25. pp. 101–127. DOI: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/14786>.

503. Chatziefstathiou E., Philips N. From Pedagogy to Adult Training: A Comparative Research on the Roles of the Educator-School Teacher and the Adult Trainer. *Review of European Studies*. June 2011. Vol. 3. No. 1. pp. 101–109.

504. Chiaranda M. Questioni epistemologiche di storia della pedagogia comparata e rilievi storiografici, in M. Chiaranda (a cura di), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*. Milano. FrancoAngeli. 2010. pp. 17–33.

505. Colombo M. Education and Citizenship between Decline of Charisma and Need of Educational Anchoring. *Italian Journal of Sociology of Education*. 2016. Vol. 8 (1). pp. 87–101. DOI: 10.14658/pupj-ijse-2016-1-5.

506. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. European Commission. 2005. URL: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

507. Commission Press Release: «*The Bologna process – reforming universities in the next decade* IP/09/615» Brussels, 22 April 2009. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_09_615 (last accessed: 11.05.2020).

508. *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*. Lisbon, 11.IV.1997. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168007f2c7> (last accessed: 11.05.2020).

509. Cooperation in Education in the European Union (1976-1994): Studies No. 5. Brussels: Eurydice European Unit. 1994. 84 p. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/818ab19b-db90-43d7-8094-d660976cb0c8> (last accessed: 11.05.2020).

510. Co to jest «ET 2020»? Upper Secondary Education according to «ET2020». From School to University and Labour market. Edukacja i szkolenia 2020 (ET 2020). URL: <http://ce.zabrze.pl/upload/projekty/2.Co%20to%20jest%20ET%202020.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

511. Cort P. Approaches to teacher training – transnational trends. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/2123-att1-1-S3_-_Presentation_Pia_Cort.pdf (last accessed: 11.05.2020).

512. Country information for Greece – *Legislation and policy. The wider policy context*. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/greece/legislation-and-policy> (last accessed: 11.05.2020).

513. Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes. *Research Paper*. № 29. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/5529_en.pdf (last accessed: 11.05.2020).

514. Cusso R., Amico S.D. From development comparatism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics. *Comparative Education*. 2005. Vol. 41. Is. 2. pp. 199–216.

515. Czerniawska O. Edukacja dorosłych we Włoszech: wybrane problemy. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1996. 83 s.

516. Damiano E. L'insegnante. Identificazione di una professione [The teacher. Identifying a job]. Brescia: La Scuola, 2004.

517. Degree in Psychopedagogy: Universitat Jaume I de Castellón. URL: <http://www.university-directory.eu/js/jredirect.php?job=178862&typ=5&university=Universitat+Jaume+I+de+Castell%C3%B3n&country=ES&sid=5148&title=Degree+in+Psychopedagogy#.UVL4T0sZmFl> (last accessed: 11.05.2020).

518. Delgado A. Developments in Teacher education in Spain (1995–1998). *TNTEE Publications*. 1999. Vol. 2. № 2. pp. 159–164.

519. Defining Quality in Education: A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy. June 2000. URL: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF_Defining_Quality_Education_2000.PDF (last accessed: 11.05.2020).

520. Delors J. The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *Int. Review Education*. 2013. Vol. 59. pp. 319–330.

521. Descy P. Training and learning for competence: Second report on vocational training research in Europe: executive summary / rev. ed. Pascaline Descy, Manfred Tessaring. *Cedefop Reference series*; 31. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2002. 52 p.

522. Διαμαντής Κ. Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*. 1998. τ. 4. Σ. 197–201.

523. Digón P. La Ley Orgánica de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2003. Vol. 5 (1). URL: <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/70/126> (last accessed: 11.05.2020).

524. Domke J. Education, Fascism, and the Catholic Church in Franco's Spain»: Dissertations. 2011. 104 p. URL: http://ecommons.luc.edu/luc_diss/104 (last accessed: 11.05.2020).

525. Dutto M. G. Professional development for teachers: the new scenario in Italy / Ministry of Education, General Directorate for Lombardia. Milan (Italy). 16 p. URL: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2143-att1-1-Dutto_EN.doc (last accessed: 11.05.2020).

526. Dutto M. G., Michelini M., Schiavi S. Reinventing in-service teacher education and training: research grants for teachers, in *L'Education Plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica*, selected paper. Forum, Udine, 2003. pp. 213–226.

527. Dzięwulak D. System oświatowy Grecji. *Nowa Szkoła*. 1994. Nr. 2. S. 118–121.

528. Education at a Glance 2014: OECD Indicators. Paris: OECD, 2014. URL: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

529. Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010. The Work Programme on Future Objectives of Education and Training Systems / EU (European Union). Luxembourg: European Commission, Office for Official Publications of the European Communities. 2002. 42 p.

530. Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers In education. OECD Publishing, 2011. 113 p. URL: <http://www.oecd.org/greece/48407731.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

531. EERA (European Educational Research Association). URL: <https://eera-ecer.de/about-eera/> (last accessed: 11.05.2020).

532. EMCER (Euro-Mediterranean Centre of Educational Research). URL: <https://www.um.edu.mt/emcer> (last accessed: 11.05.2020).

533. ENTEP (European Network on Teacher education Policy). URL: <http://entep.unibuc.eu> (last accessed: 11.05.2020).

534. *ENTEPE: The First Ten Years After Bologna*; ed.: Otmar Gassner, Lucien Kerger, Michael Schratz. București: Editura Universității din București, 2010. 210 p. URL: http://entep.unibuc.ro/wp-content/uploads/2017/07/Entep_BOOK-2010-THE-FIRST-TEN-YEARS-AFTER-BOLOGNA.pdf (last accessed: 11.05.2020).

535. Epstein E. H. Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education. Comparative Education at Universities World Wide. Third Expanded Edition / Charl Wolhunter, Nikolay Popov, Bruno Leutwyler, Klara Skubic Ermenc (Eds). With an introductory chapter by Erwin H. Epstein. Sofia, Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society & Ljubljana University Press. 2012. 416 p.

536. Erasmus+: EU programme for education, training, youth and sport in Europe. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en (last accessed: 11.05.2020).

537. Erixon P. O., Franberg G. M., Kallos D. The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union. Sweden: Umeå universitet. 2001. 142 p. URL: <http://entep.unibuc.ro/wp-content/uploads/2017/07/2001UmeaConference-1.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

538. Ertl H. The European Union and Education and Training: An Overview of Policies and Initiatives. Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States; ed. by David Phillips and Hubert Ertl. Secaurus: Kluwer Academic Publishers. 2003. pp. 13–40.

539. European Commission. Improved support for new teachers in the EU: Press Release. Brussels, 24 April 2013. 5 p.

540. European Communities Commission. For a Community Policy on Education. Report by Henri Janne / EU (European Union). *Bulletin of the European Communities*. Supplement. 1973. October. 61 p.

541. European Cooperation in Quality Evaluation in School Education. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 (2001/166/EC) / European Parliament and Council. *Official Journal of the European Communities*. 2002. 1 March. pp. 1.60/51–1.60/53.

542. European Dimensions of Teacher education – Similarities and Differences / ed. by Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana, 2011. 341 p. URL: <https://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/publicaties/teacher-education-in-the-netherlands-balancing-between-autonomous-institutions-and-a-steering-government.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

543. EU (European Union). Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. 8.9.2006. COM (2006) 481 final. {SEC(2006) 1096}. Brussels: Commission of the European Union. 2006. 11 p. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:EN:PDF> (last accessed: 11.05.2020).

544. EU (European Union). Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training («ET 2020»). Official Journal of the European Union. 2009. 28 May. pp. C 119/2 – C 119/10. / Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training («ET 2020») / EU (European Union). Official Journal of the European Union. 2009. 28 May. pp. C 119/2 – C 119/10.

545. EU High Level Group of Experts on Literacy: Final Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, September 2012. p. 26.

URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96d782cc-7cad-4389-869a-bbc8e15e5aeb> (last accessed: 11.05.2020).

546. EU (European Union). Resolution of the Council and of the Ministers of Education, Meeting within the Council, of 19 February 1976 Comprising an Action Programme in the Field of Education / Official Journal of the European Union. 1976. 19 February. pp. 0001 –0005.

547. Europe in Figures. Eurostat Yearbook 2006–2007. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2007. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5611007/KS-CD-06-001-EN.PDF/bff24660-2fb5-4c11-a336-9d356a6fdda5?version=1.0> (last accessed: 11.05.2020).

548. Europe in Figures. Eurostat Yearbook 2010. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5721265/KS-CD-10-220-EN.PDF/e47b231c-c411-4d4e-8cd6-e0257be4f2e6?version=1.0> (last accessed: 11.05.2020).

549. Europe in Figures. Eurostat Yearbook 2012. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5760825/KS-CD-12-001-EN.PDF> (last accessed: 11.05.2020).

550. Eurostat Regional Yearbook 2007. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2007. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5616088/KS-AF-07-001-EN.PDF/2fb032d5-7b9b-48a2-9bf3-d885d46ecfd6> (last accessed: 11.05.2020).

551. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Cooperation in Education in the European Union, 1994. pp. 55–60. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/8222062/KS-HA-17-001-EN-N.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

552. Eurostat. Children at risk of poverty or social exclusion. April 2013. URL: http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion (last accessed: 11.05.2020).

553. Eurostat. Expenditure on education as % of GDP: Report. (Last update: 24.02.2020). URL: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_figdp&lang=en (last accessed: 11.05.2020).

554. Fernández-Montaño P. History and Development of Social Work Education in Spain: From School of Social Assistants to Faculty of Social Work. *Labor et Educatio: Rozhnik naukowy*. 2015. Nr. 3. pp. 133–137.

555. Figel J. Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych. Warszawa: Wyd. Eurydice, 2007. 323 s.

556. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process / Eurydice. 2005. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/EURYDICE/93/2/0504_Eurydice_National_trends_578932.pdf (last accessed: 11.05.2020).

557. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006|07. National Trends in the Bologna Process / Eurydice. 2007. 352 p.

558. Fondazione Agnelli [Giovanni Agnelli Foundation], 2010. URL: <https://www.fondazioneagnelli.it/en/about-us/> (last accessed: 11.05.2020).

559. Fredriksson U. European teacher education policy: recommendations and indicators. Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference / European Commission, Joint Research Centre, CRELL. 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/268350108_European_teacher_education_policy_recommendations_and_indicators (last accessed: 11.05.2020).

560. Garcia-Mila T., McGuire T. Fiscal decentralization in Spain: an Assymmetric Transition to Democracy. Revised March 22, 2002. 15 p. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/4a0f/0529418014b7d7835b2bee964de6e5>

4316cc.pdf?_ga=2.54399402.303867170.1612697950-917443206.1586025511
(last accessed: 11.05.2020).

561. Georgiadis N. M. Trends in State Education Policy in Greece: 1976 to the 1997 Reform. *Education Policy Analysis Archives [Archivos Analíticos de Políticas Educativas]*. 2005. Vol. 13. pp. 1–17.

562. Geuna A. European universities: An interpretive history. Limburg. 1996. 56 p.

563. Giddens A. The Consequences of Modernity. Stanford, CA: Stanford University Press. 1990. 188 p.

564. Giroux H. A. Towards a Pedagogy of Critical Thinking. – Rethinking Reason: New Perspective in Critical Thinking / Kerry S. Walters ed. Albany Sunny Press. 1994. pp. 199–204.

565. Göktürk E. What is «paradigm»? URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.697.4205&rep=rep1&type=pdf> (last accessed: 11.05.2020).

566. Gorozidis G., Papaioannou A. G. Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*. 2014. Vol. 39. pp. 1–11. Elsevier Ltd. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>

567. Greece: Student teacher ratio, primary school. URL: http://www.theglobaleconomy.com/Greece/Student_teacher_ratio_primary_school/ (last accessed: 11.05.2020).

568. Greece – Constitutional & Legal Foundations. URL: <https://education.stateuniversity.com/pages/542/Greece-CONSTITUTIONAL-LEGAL-FOUNDATIONS.html> (last accessed: 11.05.2020).

569. Greece – Educational System – Overview. URL: <https://education.stateuniversity.com/pages/543/Greece-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html> (last accessed: 11.05.2020).

570. Greece: Organization and Governance. Eurydice. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-33_en (last accessed: 11.05.2020).

571. Greece: Teachers and Education Staff. Eurydice. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-32_en (last accessed: 11.05.2020).

572. Greece – Teaching Profession. URL: <https://education.stateuniversity.com/pages/549/Greece-TEACHING-PROFESSION.html> (last accessed: 11.05.2020).

573. Green A. Education, globalization and the role of comparative research. *London Review of Education*. 2003. Vol. 1 (2). pp. 84–97.

574. Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training / edited by F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kalos et al. Thematic Network on Teacher Education in Europe. Umeå Universitet. 2000. URL: <http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/greenpaper.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

575. Green Paper on the European Dimension of Education (presented by the Commission). Commission of The European Communities. COM (93) 457 final. Brussels, 29 September. 1993. 19 p.

576. Guz S. Wychowanie przedszkolne w wybranych krajach wysoko rozwiniętych. *Realia i perspektywy reform oświatowych* / red. A. Bogaj. Warszawa: IBE. 1999. S. 149–166.

577. Harmonizacja Systemów Szkolnictwa Wyższego w Europie. Polityka Unii Europejskiej; Tuning Educational structures in Europe: A pilot project by and for higher education institutions supported by the European Commission in the framework of the Socrates programme. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.pdf (last accessed: 11.05.2020).

578. Hattie J. Teachers make a difference. What is the research evidence? Australian Council for Educational Research (ACER), 2003. 18 p. URL: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 (last accessed: 11.05.2020).

579. Hatzichristou Ch., Polychroni F. The Preparation of School Psychologists in Greece. *International Journal of School & Educational Psychology*. 2014. Vol. 2. Issue 3: International Perspectives on the Academic and Professional Preparation of School and Educational Psychologists. pp. 154–165. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21683603.2014.934633> (last accessed: 11.05.2020).

580. Haugh G., Tauch Ch. Higher education. Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March/May 2001. 86 p. URL: <http://eua.uni-graz.at/trends2-FULL.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

581. Haugh G. Trends in Learning Structures in Higher Education: Project Report. Final version. Part I: Trends and issues in learning structures in higher education in Europe. 1999. 37 p. URL: <http://ects.es/pdf/trends1.pdf> last accessed: 11.05.2020).

582. Hoffman D. Cultural and Comparative Education: Toward Decentering and Recentering the Discourse. *Comparative Education Review*. 1999. 43 (4). pp. 464–488.

583. Hoskins B., Fredriksson U. Learning to Learn: What is it and can it be measured? European Commission, Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), 2008.

584. Hudson B., Zgaga P. (eds.). Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions. Umea, Faculty of Teacher Education, 2008. 421 p. URL: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:158520/FULLTEXT01.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

585. Hutmacher W. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27–30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. Council for Cultural Cooperation. Strasbourg (France). DECS/SE/Sec-(96)-43. 1997. 72 p.

586. ILO: Key indicators of the labour market. Ninth Ed. International Labour Office: Geneva. 2016. 150 p. URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/publication/wcms_498929.pdf (last accessed: 11.05.2020).

587. IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievements). <https://www.iea.nl> (last accessed: 11.05.2020).

588. IMF: World Economic Outlook. October. 2014. URL: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2014/02/weodata/index.aspx> (last accessed: 11.05.2020).

589. Implementing The «Education and Training 2010» Work Programme. 2005 Progress Report: Spain. European commission: Brussels, 2005. 20 p. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport/es_en.pdf (last accessed: 11.05.2020).

590. Implementing The «Education and Training 2010» Work Programme. 2005 Progress Report: Hellas, European commission: Brussels, 2005. P. 11.

591. Implementing The «Education and Training 2010» Work Programme. 2005 Progress Report: Italy, European commission: Brussels, 2005. P. 1.

592. Improving the Quality of Teacher Education: communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels 3.8.2007: European Commission. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN> (last accessed: 11.05.2020).

593. Inglehard R. Globalization and Postmodern Values. *The Washington Quaterly*. Winter 2000. pp. 215–228. URL: <https://www.uv.es/~genomica/spa/inves/Inglehart.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

594. Innovation: MIUR's competition of ideas for the design of innovative schools now open. URL: <https://www.researchitaly.it/en/projects/innovation-miur-s-competition-of-ideas-for-the-design-of-innovative-schools-now-open/> (last accessed: 11.05.2020).

595. International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA). URL: <https://www.iea.nl> (last accessed: 11.05.2020).

596. Internationalizing Higher Education worldwide: National Policies and Programs / R. M. Helms, L. E. Rumbley, L. Brajkovic, G. Mihut. *American Council on Education*. 2015. 88 p. URL: <https://www.acenet.edu/Documents/National-Policies-and-Programs-Part-1-Global.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

597. IPODE: Information Network on the Institute for the Greek Diaspora Education and Intercultural Studies. 2005. URL: <http://ipode.att.sch.gr> (last accessed: 11.05.2020).

598. ISCED Fields on education and training 2013 (ISCED F 2013): Manual for accompany ISCED 2011. UNESCO Institute For Statistics. 2013. 21 p.

599. Italy – Teaching Profession. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/722/Italy-TEACHING-PROFESSION.html> (last accessed: 11.05.2020).

600. Janik T. European dimension in Education. URL: http://is.muni.cz/el/1441/podzim2006/PdZZ_CES/um/CDROM_EuropaischeDimension_EN.pdf (last accessed: 11.05.2020).

601. Jarvis P. Continuous Education and Training: Theory and Practice. Athens: Metehmio (in Greek), 2004. pp. 50–90, 253–268.

602. JoCiTE: Joint Curriculum in Teacher Education. URL: http://eacea.ec.europa.eu/LLp/project_reports/documents/erasmus/erasmus_2007

_progress_reports/cd/jocitejointcurriculuminteachereducation.pdf (last accessed: 11.12.2014).

603. Juan M. Escudero Muñoz. Secondary Education Teacher Training: teaching content and teacher's learning. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 79–103.

604. Leppert R. Edukacja w świecie współczesnym. Kraków: Impuls, 2000. 133 s.

605. Leszczyńska E. Kształcenie nauczycieli w Hiszpanii. *Edukacja i Dialog*. 1995. nr. 8. S. 93–99.

606. Kalin J. Interdependence Of Personal And Institutional Development In A Teacher's Professional Development. *Cooperative Partnerships in Teacher Education: Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference (21–25 October 2006, Portorož, Slovenia)*. Association of Teacher Education in Europe, 2006. pp. 373–385. URL: <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/373-385.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

607. Kokkos A. Creativity in adult education. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/events/curriculum-innovation-2011/images/stories/files/CREATIVITY%20IN%20ADULT%20EDUCATION.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

608. Karalis Th. Cascade Approach to Training: Theoretical Issues and Practical Applications in Non-Formal Education. *Journal of Education & Social Policy*. 2016. 3 (2). pp. 104–108.

609. Karasiotou P. Identification of skill needs. Projects and actions for Greece – a review (Cedefop Panorama series; 84). Luxembourg: Office Publications of the European Communities, 2004. VI. 35 p.

610. Karras K. G., Oikonomidis V. In-service teacher education in Greece / ed. by K. G. Karras, C. C. Wolhuter «International Handbook of Teacher Education, Teaching and Re-training Systems in Modern World». Studies and Publishing, Nicosia, Cyprus. 2014. pp. 147–184.

611. Κασσωτάκης Μ. Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης. *Σύγχρονη εκπαίδευση*. 1983. τ. 11. Σ. 72–78.

612. Kazamias A. M., Cowen R. Comparative education: historical reflections. *International Handbook of Comparative Education*. London–New York, Springer. 2009. pp. 139–157.

613. Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education / EURYDICE: The Information Network on Education in Europe. Brussels: Eurydice, 2002. 224 p. URL: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503 (last accessed: 11.05.2020).

614. Kiprianos P., Politis-Stergiou V. Governance in Greek higher education from a comparative perspective. URL: <https://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/article/view/2706/2968> (last accessed: 11.05.2020).

615. Komisja Europejska. Struktury systemów kształcenia ogólnego i zawodowego w Unii Europejskiej. Warszawa: Krajowe Biuro Eurydice, 1998. 185 s.

616. Kompetencje kluczowe. Warszawa: Eurydice, 2005. 112 s. URL: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=502 (last accessed: 11.05.2020).

617. Koustourakis G., Panagiotakopoulos Ch., Vergidis D. A. A Contribution to the Hellenic Open University: Evaluation of the pedagogical practices and the use of ICT on distance education. June – 2008. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/424/1044> (last accessed: 11.05.2020).

618. Krasucka-Schmid B. Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Grecji. *Wychowanie w Przedszkolu*. 1998. nr3. S. 109–113.

619. Krikas V. Curriculum Evaluation in Greece. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*. 2009. Vol. 6. № 12. pp. 177–191.

620. Kupisiewicz Cz. Szkolnictwo w procesie przebudowy. Warszawa: WsiP, 1987. 137 s.

621. Kupisiewicz Cz. Szkolnictwo w procesie przebudowy. Warszawa: WsiP, 1987. 137 s.

622. Laici Ch., Mosa E., Orlandini L., Panzavolta S. «*Avanguardie Educative*»: *A Cultural Movement for the Educational and Organizational Transformation of the Italian School*. International Conference «Future of Education». URL: <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0005/FP/1667-ITL1037-FP-FOE5.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

623. La implantación del Nuevo sistema educativo: Contenido, notas explicativas y fuentes de información. URL: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c21e315f-6018-41be-9d60-1cff78e22d20/cifras02-01-pdf.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

624. Larsen M. A., Beech J. Spatial theorizing in comparative and international education research. *Comparative Education Review*. 2014. Vol. 58 (2). pp. 191–214.

625. Leszczyńska E. Kształcenie nauczycieli w Hiszpanii. *Edukacja i Dialog*. 1995. № 8. S. 93–99.

626. Leuven Communiqué. *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve (28-29 April 2009). URL: <https://www.mes.gov.ge/uploads/Bologna/6%20Leuvenn%20communique.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

627. Ley General de Educación (LGE) (España). «BOE» núm. 187, de 6 de agosto de 1970. pp. 12525–12546. URL: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

628. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), 1990, 46 p. URL: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

629. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación / Juan Carlos I: Rey De España. BOE núm. 106. Jueves 4 mayo 2006. 50 p. URL: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

630. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE núm. 147. Jueves 20 junio 2002. URL: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/06/20/pdfs/A22437-22442.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

631. Ley Orgánica 8//985. de 3 de julio. reguladora del Derecho a la Educación / Juan Carlos I: Rey De España. BOE núm. 159. Jueves 4 julio 1985. 8 p. URL: <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

632. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre. de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE núm. 278. Martes 21 noviembre 1995. 15 p. URL: <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

633. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades / Juan Carlos I: Rey De España. BOE núm. 307. Lunes 24 diciembre 2001. URL: <https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

634. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española, 2002: A Critical Analysis of the New Spanish Education Reform / Patricia Digón Regueiro. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2003. Vol. 5. No. 1. URL: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n1/v5n1a3.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

635. Leonardo da Vinci Programme. URL: https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/llp/leonardo-da-vinci-programme_en (last accessed: 11.05.2020).

636. Liakos A. Modern Greek Historiography (1974–2000). The Era of Tradition from Dictatorship to Democracy. Ulf Brunbauer (ed.), (Re)Writing History. *Historiography in Southeast Europe after Socialism*, Münster, LIT Verlag, 2004. pp. 351–378. URL: http://www.culturahistorica.es/liakos/modern_greek_historiography.pdf (last accessed: 11.05.2020).

637. Lionarakis A., Papadimitriou S. The Hellenic Open University: Innovations and Challenges in Greek Higher Education. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*. 2019. Vol. 15. № 1. pp. 6–22.

638. London Communiqué. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. 2007. URL: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf

639. Luzón A. La sociedad europea de educación comparada (CESE) en una época de cambios. *Revista Española de Educación Comparada*. 2005. Vol. 11. pp. 215–240. URL: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/7410/7078> (last accessed: 11.05.2020).

640. Macale C. Science and Humanities for a Pedagogical Anthropology Italian Experience Of Clinical Pedagogy. *International E-Journal of Advances in Social Sciences*. 2015. Vol. I. Issue 2. pp. 226–235.

641. Maccario D. Professionalization of teachers and problematization processes. *Rev. Int. de Form. de Profesores (RIFP)*, Itapetininga. 2017. Vol. 2. № 2. pp. 140–158.

642. M.A. Primary Teacher Education: University of Bologna. URL: <https://www.unibo.it/en/teaching/degree-programmes/programme/2014/8540> (last accessed: 11.05.2020).

643. Marcelo C. An Overview of the Spanish Educational Reform and Teachers' Work. Paper presented at the Symposium «Educational Reform in Spain: Changing Curriculum, Teaching and Teacher Education» of the A.E.R.A. New Orleans. 1994. 14 p.

644. Martin E. Pathways that Converge in Teacher Professional Development: Are they present in Spain? *Psychology, Society & Education*. 2015. Vol. 7 (3). pp. 327–342. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/143455606.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

645. Martin del Roza R., Martinez-Aznar M., Rodrigo M. A comparative study of the professional and curricular conceptions of the secondary education science teacher in Spain: possible implications for ongoing teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 2004. Vol. 27. № 2. pp. 193–210.

646. Masuda Y. The Information Society as Postindustrial society. Washington: World Future Soc., 1980. 194 p.

647. Matsagouras H. Introduction to Education Studies. *Alternative Approaches, Teaching Extensions*. Athens: Gutenberg (in Greek), 2009. pp. 50–90, 253–268.

648. Mattheou D. The Changing Educational Context and the Quest for a New Paradigm in Comparative Education. *International Handbook of Comparative Education*. Part One / eds R. Cowen and A. M. Kazamias. London–New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. pp. 59–68.

649. Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się. OECD, Talis. Nauczanie–wyniki badań, 2008. URL: http://eduentuzjasci.pl/images/stories/badania/talis/raport_talis.pdf (last accessed: 12.05.2020).

650. Montera L., José M. Vez. Processes of Professionalisation and Deprofessionalisation of Teachers in Spain. *TNTEE Publications*. Vol. 1. № 2. 1998. September. pp. 47–53.

651. Montessori pedagogy: general information about Montessori Approach. URL: <http://www.montessori-institut.si/wenPedBasic.php> (last accessed: 12.05.2020).

652. Moreno L. Spain, a via media of welfare development. *Unidad de Políticas Comparadas (CSIC)*. Working Paper 0105. 20 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/36013846.pdf> (last accessed: 12.05.2020).

653. Moutsios S. The European Union and its Education Policy. *Education Policies in Europe: Economy, Citizenship, Diversity / Hans-Georg Kotthoff, Stavros Moutsios (Eds)*. GMBH: Waxmann Verlag, 2007. pp. 5–25.

654. Μπουζάκης Σ. Νεοελληνική εκπαίδευση (1821 – 1985) – εξαρτημένη ανάπτυξη. Αθήνα, 1986. 278 σ.

655. National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms / Greece. Eurydice: The Information Network on Education in Europe (October, 2006). P. 4.

656. National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms / Greece. Eurydice: The Information Network on Education in Europe. (June 2008). P. 7.

657. National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms / Greece (2009 Edition). Eurydice: The Information Network on Education in Europe. (October 2009). 10 p. URL: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A13783> (last accessed: 11.05.2020).

658. National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Italy. Eurydice: The Information Network on Education in Europe. Eurydice: The Information Network on Education in Europe. (December 2008).

8 p.
URL: http://eacea.ec.europa.eu/resources/eurydice/pdf/047_IT_EN.pdf (last accessed: 11.04.2014).

659. National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms / Spain (2009 edition), February. 11 p. URL: <https://vital.voced.edu.au/vital/access/services/Download/ngv:13783/SOURCE22?view=true> (last accessed: 11.05.2020).

660. New Insights from Talis 2013. Teaching and learning in primary and upper secondary education, 2013. 332 p.

661. Nikolakaki M. Pedagogical Systems and the Construction of the Primary School Teacher in the Teachers' Training Institution (Didaskalio) in Greece (1830–1933): issues of power and governmentality. *Policy Futures in Education*. 2013. Vol. 11 (1). pp. 59–73.

662. Noah H., Eckstein M. Dependency Theory in Comparative Education in *Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 1998. pp. 75–91.

663. Norlund N., Marzano A., Angelis de M. Decentralization tendencies and teacher evaluation policies in European countries. *Italian Journal of Educational Research*. Dicembre 2016. Anno IX. № 17. pp. 53–66.

664. Novoa A., Yariv-Mashal T. Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*. 2003. Vol. 39 (4). pp. 423–438.

665. Nóvoa A. The Teaching Profession In Europe: Historical And Sociological Analysis. 23 p. URL: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4813/1/0275952029.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

666. OECD. Indicators of Education Systems. 2012. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/49338320.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

667. Palomba C. A., Banta N. W. *Assesment essentials: planning, implementing and improving assessment in higher education*. San-Francisco; CA: Jossey-Bass, 1999. 432 p.

668. Palomba D., Carlo Cappa C. Comparative studies in education in Southern Europe. *Comparative Education*. 2018. Vol. 54:4. pp. 435–439. DOI: 10.1080/03050068.2018.1528774.

669. Pampanini G. *Critical Essay on Comparative Education*. Catania: CUECM, 2004. 252 p.

670. Papagueli-Vouliouris D. Evaluation of Teacher education in Greece – a political demand of our time. *TNTEE Publications*. 1999. Vol. 2. № 2. pp. 129–136.

671. Παπαδάκης Σ. Χ., Βελισσάριος Α. Β., Φραγκούλης Ι. Γ. Η επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της πληροφορίας με αξιοποίηση των μεθόδων της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πρακτικά εισηγήσεων 2ου πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, 2003. Σ. 558–571.

672. PhD in Educational Psychology: Universitat Autònoma de Barcelona. URL: <http://www.uab.cat/web/postgraduate/phds/all-phd-programmes/general-information/educational-psychology-1345467765430.html?param2=1345674110857> (last accessed: 11.05.2020).

673. PIRLS 2006 Technical Report / Edited by Michael O. Martin, Ina V. S. Mullis, Ann M. Kennedy. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2007, 287 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499436.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

674. PISA: OECD's Programme for International Student Assessment. URL: <https://www.oecd.org/pisa/> (last accessed: 11.05.2020).

675. Polenghi S. Elementary school teachers in Milan during the Restoration (1814–59): innovations and improvements in teacher training. *History of Education & Children's Literature*. 2013. Vol. 8 (1). pp. 147–166.

676. Polenghi S., Triani P. P. Teacher training and profession in Italy. Today's situation after a 250-year history. *Teacher Education Case Studies In Comparative Perspective* / Center for Higher Education Research and Development. Hungary, Debrecen, 2014. pp. 14–22. URL:

http://real.mtak.hu/15409/1/volume_teacher_education.pdf (last accessed: 11.05.2020).

677. Postrygach N. Leading approaches on teacher training towards the Europe of knowledge. Trends in Education (Information Technologies and Technical Education). Palacky University in Olomouch (23–24 June 2012). 4 p. CD-ROM.

678. Postrygach N. Structural and functional features of the reforming of teacher education across the world. *Teacher Education in Ukraine: Historical Experience and Modern Challenges*: monograph. Poland–Lublin. 2014. pp. 130–141.

679. Postrygach N. The main responses of national education systems to European challenges [redakcja Dr. hab. prof. UR Wojciech Walat (red. naczelny), Dr. Waldemar Lib (z-ca redactora naczelnego)]. *Rocznik Naukowy: Edukacja technika-Informatika*: Wybrane probleme Edukacji Informatycznej. Rzeszow. NR 3/2012. Cz. 2. Str. 149–155.

680. Postrygach N. Foreign approaches to determining the categories of teachers' professionalization and professionalism in the system of continuing advanced training. *Comparative professional pedagogy*. Kyiv–Khmelnyskyi. 2014. Vol. 4 (4). pp. 46–53.

681. Postrygach N., Bazova V. Leading approaches of high school teacher's professional competency in Ukrainian educational space: new challenges and contexts. Responsibility, challenge and support in teachers' life-long professional development: 35th Annual ATEE Conference of the Association for Teacher Education in Europe. Budapest (26–30 August). 2010. P. 232.

682. Presidency Conclusions (23–24 March 2000). Lisbon: European Parliament, Directorate-Generale for the Presidency. 2000. 35 p.

683. *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere*: monograph / Edited by Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc. Ljubljana, 2007. 344 p.

684. Programme (EEC) on cooperation between universities and enterprises regarding training in the field of technology (COMETT), 1986–1989. URL: <https://cordis.europa.eu/programme/id/ET-COMETT-1> (last accessed: 11.05.2020).

685. Průcha J. *Pedagogika porównawcza: podstawy międzynarodowych badań oświatowych: podręcznik akademicki* / red. nauk. Bogusław Śliwerski. Warszawa, Wyd. Naukowe PWN, 2004. ss. 377. URL: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/491/Agata%20Przybysz.%20Jan%20Průcha%2C%20Pedagogika%20porównawcza.%20Podstawy%20międzynarodowych%20badań%20oświatowych.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (last accessed: 11.05.2020).

686. *Psychopedagogy*. URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/Psychopedagogy> (last accessed: 11.05.2020).

687. Pulcini V. A new phase for English teacher education in Italy: Testing and Training for Tirocinio Formativo Attivo (TFA). *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letteratura e culture moderne*. 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/310802708_A_new_phase_for_English_teacher_education_in_Italy_Testing_and_training_for_Tirocinio_Formativo_Attivo_TFA (last accessed: 11.05.2020).

688. Πυργιωτάκης Ι. Ε. *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 1992. 255 σ.

689. Rabczuk W., Rudnicka E. *Struktury Systemów kształcenia ogólnego i zawodowego w Unii Europejskiej*. Warszawa: Eurydice, 1998. 215 s.

690. *Reforming Higher Education in the Nordic Countries. Studies of Change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* / Ingemar Fagerlind, Gorel Stromqvist (Eds.); UNESCO, International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO Publishing. 2004. 268 p.

691. *Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975–2002)*. URL: http://publications.europa.eu/resource/cellar/f8269e18-54e2-4a18-887d-6a130ccd7ce6.0001.01/DOC_1 (last accessed: 11.05.2020).

692. Report from the Education Council «The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems» to the European Council. Brussels. 14 February 2001. 5680/01 EDUC 18. Brussels: Council of the European Union. 2001. 17 p.

693. Resolution of the Council and of the Ministers of Education: Meeting within the Council, of 9 February 1976 Comprising an Action Programme in the Field of Education. Official Journal of the European Union. 1976. 19 February. pp. 0001–0005.

694. Resolution of the Council and the Ministers of Education «Meeting within the Council on the European Dimension in Education» of 24 May 1988 (88/C 177/02). Official Journal of the European Union. 1988. 6 July. pp. 0005–0007.

695. Ribolzi L. Italian Policies in Higher Education: Problems and Perspectives. *Universities Today and Tomorrow*. Jagiellonian University, 1990. Pp. 37–47.

696. Ries F., Cabrerab C. Y., Carriedoc R. G. A Study of Teacher Training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*. 2016. Vol. XVI. pp. 2030–2054. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565795.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

697. Rust V. D., Johnstone B., Allaf C. Reflections on the Development of Comparative Education. *International Handbook of Comparative Education / Part One*. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. London–New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. pp. 121–135.

698. Santín M. F., Torruella M. F. Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*. January 2017. Vol. 6. No. 1. pp. 50–56. DOI: 10.7821/naer.2017.1.207.

699. Sarakinioti A., Tsatsaroni A. European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry*. September 2015. Vol. 6. № 3. pp. 259–288. URL:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edui.v6.28421?needAccess=true>
(last accessed: 11.05.2020).

700. Sawicka-Wielgusiak S. Klasy wielokulturowe we Włoszech. *Nowa Szkoła*. 2002. № 5. S. 113–117.

701. Sawicka-Wielgusiak S. Reforma szkolnictwa we Włoszech. *Ruch Pedagogiczny*. 2002. № 1/2. S. 100–107.

702. Sawir E. Internationalisation of Higher Education Curriculum: The Contribution of International Students. *Globalisation, Societies and Education*. 2013. № 11 (3). pp. 359–378.

703. *Schools for the 21-st Century*: Commission Staff Working Paper. 11.07.01. SEC (2007) 1009. Brussels: Commission of the European Communities. 2007. 12 p.

704. Schriewer J. Comparative Education Methodology in Transition: Towards the Study of Complexity / Schriewer Jürgen, (ed.) *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt: Peter Lang, 2000. pp. 3–51.

705. Schröder K. JoMiTE: Preparing Teachers as Learners in Europe's Educational Worlds. http://www.ateel.org/uploads/winterconference2009_schroeder_paper.pdf (last accessed: 16.05.2014).

706. Seraffini M. The professional development of VET teachers in Italy: participation, needs and barriers. Statistical quantifications and benchmarking in an international perspective. *Empirical Res Voc Ed Train*. 2018. Vol. 10 (3). pp. 1–42. URL: <https://ervet-journal.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40461-018-0064-9> (last accessed: 11.05.2020).

707. *Services & Information for Education Staff*. URL: <http://www.education.ie/en/education-staff/> (last accessed: 11.05.2020).

708. *Shaping the European Higher Education Area*: Convention of European Higher Education Institutions (Salamanca, 29-30 March 2001). URL: <https://pjp-eu.coe.int/bih-higher->

education/images/2001_salamanca_convention_eng.pdf (last accessed: 11.05.2020).

709. Single cycle Degree: Combined Bachelor and Master in Primary teacher education. URL: <https://www.unibo.it/en/teaching/degree-programmes/programme/2014/8540> (last accessed: 11.05.2020).

710. Siniscalco M. T. *Statistical profile of the teacher profession*. International Labour Office, Geneva United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 2002. URL: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000105.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

711. Śliwerski B. Why We Need Pedagogy in Post-Modernism? *Annales. Ethics in Economic Life*. 2012. Vol. 15. pp. 313–323. URL: http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2012/2012_sliwerski_313_323.pdf (last accessed: 11.05.2020).

712. Snoek M., Swennen A., Marcel van der Klink. The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. URL: <https://www.amsterdamuas.com/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/publicaties/quality-of-teacher-educators-in-the-eur-policy-debate-revised-ejte-fulltextnotforreview.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

713. Snoek M., Žogla I. Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments. Chapter. *Becoming a Teacher Educator: Theory and practice of Teacher Education*. pp. 11–27. URL: http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-8874-2_2#page-1 (last accessed: 11.05.2020).

714. Snoek M. Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/7560/a953f19897334e444aad6feb37bc9ce41cbc.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

715. Sócrates/Erasmus Programme (1994/2006). Universidade da Coruña. URL: <https://www.udc.es/en/ori/enlaces/programaseuropeos/socrates/> (last accessed: 11.05.2020).

716. Spain: overview of the Vocational Education and Training System in 2005. *Cedefop: ReferNet Spain*. 2005. 50 p. (last accessed: 11.05.2020).

717. Spain: Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2012: Country note. OECD, 2012. URL: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

718. Spain – Teaching Profession. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/1417/Spain-TEACHING-PROFESSION.html> (last accessed: 11.05.2020).

719. Spanish Teacher Training Courses: Our Workshop. URL: <http://www.elemadrid.com/en/teacher-training-workshop.html> (last accessed: 11.05.2020).

720. Sparke M. *Introducing Globalization – Ties, Tensions, and Uneven Integration*. Malden, MA, USA: Wiley–Blackwell, 2013. P. 443.

721. Stamelos G., Kavasakalis A. Quality Assurance in Greek Higher Education. Tensions, Development and Implementation. *Quality Assurance in Higher Education* / Georgios S., Joshi K. M., Paivandi S. (eds.). Studera Press. 2017. 5 p.

722. Starida M. Issues of Quality in Greek Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*. 1995. Vol. 18 (1). pp. 115–121. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/0261976950180109> (last accessed: 11.05.2020).

723. Steiner Khamsi G. The Politics and Economics of Comparative Education. *Comparative Education Review*. 2010. Vol. 54 (3). pp. 323–342.

724. Steiner-Khamsi G. Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies / G. Steiner-Khamsi, F. Waldow, (Eds.).

Policy borrowing and lending: World yearbook of education. London and New York: Routledge, 2012. pp. 3–17.

725. Stoll L. & Fink D. Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement. Buckingham: Open University Press, 1996. p. 155.

726. Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy: Key Data on Education in Europe – nova edycja 2012. URL: <http://www.eurydice.org.pl/node/104> (last accessed: 11.05.2020).

727. Sultana R. G. The Euro-Mediterranean region and its universities: An overview of trends, challenges and prospects. 43 p. URL: http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0006/39471/Euro-Med_universities_MJES.pdf (last accessed: 11.05.2020).

728. Sultana R. G. The Initial Education of High School Teachers: A critical review of major issues and trends. *Studying Teacher education*. 2005. Vol. 1. № 2. pp. 225– 243. DOI: 10.1080/17425960500288390.

729. Summary sheets on education systems in Europe: Italy. EURYDICE: Education Information Network in Europe (*Socrates Programme*). 2004. 4 p.

730. Σηφάκης Μ. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα από τη μεταρρύθμιση του Ε.Βενιζέλου ως το 1974. Πρακτικά συνεδρίου Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., 1980. Σ. 46–80.

731. TALIS 2018 Survey. OECD, 2018. URL: http://www.oecd.org/education/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf (last accessed: 11.05.2020).

732. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*: Eurydice Report / European Commission/EACEA/Eurydice. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2018. URL: <https://www.zrss.si/ups/wp-content/uploads/Teaching-Careers-in-Europe-Access-Progression-and-Support-2018.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

733. *Teacher education in Europe: An ETUCE Policy Paper*. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008. Published by the European Trade Union Committee for Education. Brussels, 2008. 64 p.

734. Teacher Education Policy in Europe Network (TEPE). URL: <https://tepe.wordpress.com> (last accessed: 11.05.2020).

735. Teacher training – basic and specialist teacher training – Spain. URL: <http://www.european-agency.org/country-Information/spain/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> (last accessed: 11.05.2020).

736. Teacher Training Strategies and Approaches / Mobility Initiative in Florence (Italy) URL: <http://europlan.pixel-online.org/files/MOB/ISSM/05%20%20Teacher%20Training.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

737. *Tempus Programme*. URL: https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/tempus-programme_en (last accessed: 11.05.2020).

738. TENDER N° EAC/10/2007 Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development. Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU: FINAL REPORT ANNEXES. URL: http://www.pef.uni-lj.si/ceps/knjiznica/doc/ANNEXES_TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010.pdf (last accessed: 11.05.2020).

739. Terry L. S. The Bologna Process and Its Impact in Europe: It's So Much More than Degree Changes. *Vanderbilt Journal of Transnational Law*. 2008. Vol. 41. pp. 107. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1139805 (last accessed: 11.05.2020).

740. *The Association for Teacher Education in Europe (ATEE)*. URL: <https://atee.education/> (last accessed: 11.05.2020).

741. *The Bologna declaration*: Joint declaration of the European Ministers of Education. URL: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_Bologna-Declaration.pdf (last accessed: 11.05.2020).

742. *The Bologna Process – Bergen*: Ministerial Conference Information Note to the Commission from Commissioner Figel. URL: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/2/2005/EN/2-2005-749-EN-1-0.Pdf> (last accessed: 11.05.2020).

743. The concrete future objectives of education systems. Report from the Commission. COM (2001) 59 final, 31 January 2001. URL: <http://aei.pitt.edu/id/eprint/42877> (last accessed: 11.05.2020).

744. The European Centre for the Development of Vocational Training (*CEDEFOP*). URL: <http://www.cedefop.europa.eu> (last accessed: 11.05.2020).

745. *The European Qualifications Framework for lifelong learning* (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. 20 p. URL: http://ecompetences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF_broch_2008_en.pdf (last accessed: 11.05.2020).

746. *The framework of qualifications for the European Higher Education Area*. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/85/2/Framework_qualificationsforEHEA-May2005_587852.pdf (last accessed: 11.05.2020).

747. The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework of a Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union* on 30 December 2006/L394. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (last accessed: 11.05.2020).

748. *The Sorbonne Declaration*. Paris, France, 25/05/1998. URL: <http://www.ehea.info/page-sorbonne-declaration-1998> (last accessed: 11.05.2020).

749. *The Teaching Profession – Changes, Challenges and Perspectives: Report of the conference of the European Network of Education Councils, Vilnius, 13 – 15 October 2008 with the support of the European Commission DG Education and Culture*. Brussels, January 2009. 80 p. URL: http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/2008_conference_teaching_profession_vilnius.pdf (last accessed: 11.05.2020).

750. *The Teaching Profession in Europe. Key Topics in Education in Europe, Vol. 3. Report 1: Initial Teacher Training and Transition to Working Life. General Lower Secondary Education*. Brussels. Eurydice. URL: http://www.aic.lv/ar/gramatas/2002Eurydice_teachers_voll1_skolotaji.pdf (last accessed: 11.05.2020).

751. *The Youth for Europe Programme. Annual report. 1988/89*. COM (90) 378 final, 1 August 1990. [EU Commission – COM Document]. URL: [http://aei.pitt.edu/32154/1/COM_\(90\)_378_final.pdf](http://aei.pitt.edu/32154/1/COM_(90)_378_final.pdf) (last accessed: 11.05.2020).

752. Thoilliez B. John Dewey's Legacy and Spanish Pedagogy. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*. 2016. Vol. VIII–1. URL: <http://ejpap.revues.org/450> (last accessed: 11.05.2020).

753. Todescini M. E. *Teacher Education in Italy: New Trends. Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and Developments* / Edited by Bob Moon, Lazar Vlasceanu and Leland Conley Barrows. Studies on Higher Education. Bucharest, UNESCO-CEPES, 2003. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.129.2075&rep=rep1&type=pdf> (last accessed: 11.05.2020).

754. Tomas M. *Conducting Educational Research: A Comparative View*. Westport: Bergin and Garwey, 1998. 374 p.

755. *Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education* (Prague, May 19th 2001). URL: <http://www.encore-edu.org/ENCoRE-documents/prague.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

756. Treaty on the European Union. *Official Journal of the European Union*. 1992. 29 July. p. 191.

757. Tsafos V. Developing the Curriculum in an Innovative Greek School Framework: The Implication of Teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2013. Vol. 2. № 1. pp. 42–53. URL: <http://dx.doi.org/10.5430/jct.v2n1p42> (last accessed: 11.05.2020).

758. Tsekouras J., Stamboulis M., Litsardakis M. The financing of vocational education in Greece. Financing portrait. *Cedefop Panorama series*. 78. Luxembourg: Office Publications of the European Communities, 2003. VI. 83 p.

759. TTnet workshop ‘*Professionalisation of VET Teachers for the Future*’: Synthesis Report (Helsinki, 5–6 April 2001). 9 p. URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2141-att1-1-Helsinki-Autere_-_synthesis_EN.pdf (last accessed: 11.05.2020).

760. *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards*. Greece. National description. Eurydice. URL: <https://www.csd.uoc.gr/~tziritas/16/009EN.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

761. *Tomorrow's Schools of Education: A Report of the Holmes Group*. DeWitt Wallace / Reader's Digest Fund, Pleasantville, N. Y. Rockefeller Foundation. New York, N. Y. 1995. 113 p. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399220.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

762. *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*: Proceeding of the first international

conference (October 2002, Florence). Vol. II. The development of VET in the context of the construction of the EC/EU and the role of Cedefop. Cedefop Panorama series: 101. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. 2004. Vol. VI. 108 p.

763. *Tuning Educational structures in Europe: A pilot project by and for higher education institutions supported by the European Commission in the framework of the Socrates programme.* URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.pdf (last accessed: 11.05.2020).

764. 20 Years of TIMSS International Trends in Mathematics and Science Achievement, Curriculum, and Instruction. URL: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/timss2015/wp-content/uploads/2016/T15-20-years-of-TIMSS.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

765. Understanding Knowledge Societies: In twenty questions and answers with the Index of Knowledge Societies [Department of Economic and Social Affairs. Division for Public Administration and Development Management]. New York: United Nations. 2005. P. 141.

766. UNESCO-CEPES: Monographs on Higher Education. Editor of Series: Melani Seto. Assistants to the Editor: Viorica Popa, Cecilia Preda: Chapter 2. Contemporary Greek Higher Education. The Bologna Process Reforms and Current Challenges. UNESCO, 2008. P. 51.

767. Verger A. Austerity and education reforms in Spain: Moving far from international excellence. URL: https://ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/4739/austerity-and-education-reforms-in-spain-moving-far-frominternational-excellence (last accessed: 11.05.2020).

768. Vocational education and training in Spain: short description / Carlos Otero Hidalgo, Andres Munoz Machado, Carlos J. Fernandez Rodriguez.

CEDEFOP Reference series; 38. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2002. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/5122_en.pdf (last accessed: 11.05.2020).

769. Vocational training measures relating to new information technologies (EUROTECNET), 1985–1988. URL: <https://cordis.europa.eu/programme/id/ET-EUROTECNET-1> (last accessed: 11.05.2020).

770. Western Europe – Educational Roots, Reform in the Twentieth Century: Contemporary Reform Trends, Future Challenges. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/2547/Western-Europe.html> (last accessed: 11.05.2020).

771. What is a «European Teacher»? A Discussion Paper European Network on Teacher Education Policies (ENTEP) by Michael Schratz. ENTEP. URL: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/posvet-schratz.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

772. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society. COM (95) 590 final. 29 November 1995. Brussels: European Commission. 1995. 66 p.

773. World Education Forum – 2015. *Europe and North America Education for All 2015: Regional Review*. Final Synthesis Report. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232940> (last accessed: 11.05.2020).

774. Zervas T. G. How Functional are Greek Teaching Programs? Teacher Training and Job Placement in Greece's Most Struggling Profession. *Athens Journal of Mediterranean Studies*. 2016. Vol. 2 (4). pp. 349–356. URL: <https://www.athensjournals.gr/mediterranean/2016-2-4-4-Zervas.pdf> (last accessed: 11.05.2020).

775. Zgaga P. The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development*. 2014. URL:

https://www.ed.ac.uk/files/imports/fileManager/PZgaga_TED%20in%20Heavy%20Seas_2013.pdf (last accessed: 11.05.2020).

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Система освіти в Греції

Вища університетська освіта (AEI)	Вища технологічна освіта (TEI)	Післясереднє професійно-технічне навчання (IEK)		
Повна середня освіта (з 15 до 18 років)				
Загальний ліцей - General Lykeio (3 роки)	Сучасний ліцей - Comprehensive Lykeio (3 роки)	Професійно-технічний ліцей - Technical Vocational Lykeio (3 роки)	Спеціалізований ліцей Speciali-zed Lykeio (3 роки)	Технічна професійна школа - Technical Vocational School (2 роки)
Середня обов'язкова освіта (з 12 до 15 років)				
Гімназія Gimnasio (3 роки)		Спеціалізована гімназія (Specialized Gimnasio)		
Початкова освіта (з 5,5 до 12 років)				
Початкова школа Dimotiko scholio (6 років)				
Дошкільне навчання		Nipiagogeio		

Джерело: узагальнено та адаптовано автором за [111].

* Національна шкільна модель: 6 + 3 (обов'язкове навчання) +3.

Додаток Б

Рівні освіти в Італії (Міжнародна стандартна класифікація освіти, МСКО)



Джерело : узагальнено автором за рівнями МСКО [239; 598]

Додаток В

Таблиця В.1

Система освіти в Італії

Університети та університетські інститути (Universities and university institutes)		Академії витончених мистецтв (Fine Arts Academies)		Курси професійно-технічної освіти (Vocational Training Courses)	
Повна середня освіта (з 14 до 19 років) Старший ступінь середньої школи (5 років)					
Класичний чи науковий ліцей (Classical or Scientific Liceo)	Художній ліцей (Artistic Liceo)	Школа мистецтв (Art School)	Технічна школа (Technical School)	Професійна школа (Vocational School)	
Неповна середня освіта Молодший ступінь середньої школи (з 11 до 14 років)					
<i>Проміжна школа</i> - Scuola Media (3 роки)					
<i>Початкове навчання</i> (з 6 до 11 років)					
<i>Початкова школа</i> - Scuola Primaria (5 років)					
<i>Дошкільне навчання</i> - Scuola dell'infanzia					

Джерело: опрацьовано та адаптовано автором за [111].

*Національна шкільна модель: 5 + 3 (обов'язкове навчання) +5.

Додаток Г

Таблиця Г.1

Тривалість навчання і типи дипломів для основних профілів вищої освіти сучасної Італії

Профілі, фахи	Тривалість денного навчання (в роках) і присуджений диплом						
	3	4	5	6	7	8	Річна тривалість
Педагогіка		L		DS	DR		
Гуманітарні науки		L		DS	DR		
Образотворче мистецтво		La					
Архітектура			L		DS	DR	
Право, політичні науки		L		DS	DR		
Економічні науки	DU	L		DS	DR		
Точні та природничі науки (окрім хімії)		L		DS	DR		
Хімія, інженерія	DU		L		DS		DR
Загальна медицина	DU			L		DS	
Стоматологія			L				DR

Джерело: опрацьовано автором за: [150].

(DU – Diploma Universitario, L – Laurea, La – Licenza accademia di belle arti, DS – Diploma di Specializzazione, DR – Dottorato di ricerca).

Примітка : Університети можуть також видавати дипломи за курсову підготовку (perfezionamente) за угодою з державою чи місцевою владою. Навчання триває переважно один рік і сприяє поглибленню знань з певного фаху чи засвоєнню нового, що підвищує шанси випускника знайти роботу на італійському ринку праці.

Додаток Д

Таблиця Д.1

Система освіти в Королівстві Іспанія

Система освіти	Роки навчання	Вік
Дошкільна освіта		1-6 р.
Перший цикл основної школи *	1	6-7 р.
	2	7-8 р.
Другий цикл первинної освіти *	3	8-9 р.
	4	9-10 р.
Третій цикл первинної освіти *	5	10-11 р.
	6	11-12 р.
Перший цикл обов'язкової освіти	1	12-13 р.
	2	13-14 р.
Другий цикл обов'язкової освіти *	3	14-15 р.
	4	15-16 р.
Довузівський курс	2	16-18 р.

Джерело: опрацьовано автором за: [150]

* Обов'язковий цикл

Додаток Е

Таблиця Е.1

Система освіти в Іспанії

Університетський сектор	Неуніверситетський сектор	Вища професійна освіта	Професійні школи
Повна середня освіта (від 16 до 18 років)			
Бакалаврат (2 роки)		Професійна освіта	
Обов'язкова середня освіта (від 12 до 16 років)			
2-й цикл – 2 роки			
1-й цикл – 2 роки			
Початкова освіта (від 6 до 12 років)			
Дошкільна освіта			
2-й цикл			
1-й цикл			

Джерело: опрацьовано автором за: [111, с. 101].

Додаток Є

Таблиця Є.1

**Розподіл повноважень між адміністративними рівнями
у шкільній освіті Іспанії**

Адміністративний рівень	Характеристика
Центральний уряд	Загальна організація системи освіти, основні вимоги для шкіл, базовий навчальний план, міжнародна співпраця в галузі освіти, політика підтримки і координація досліджень. Уряд також укладає загальні плани в галузі освіти. Вищий контролюючий орган (Alta inspección) – відповідальний за контроль щодо дотримання основних вимог, встановлених державою у сфері освіти в цілому по країні), здійснює загальнонаціональне діагностичне оцінювання, проводить політику підтримки фінансування освітньої галузі, відповідає за створення правової основи для міжнародних шкіл в Іспанії, освітньої державної статистики тощо
Автономна спільнота	Автономна спільнота несе адміністративну відповідальність в межах власної території за створення, авторизацію й управління школами, розвиток державної програми регулювання і контролю освітніх рівнів, філій, рейтингів та спеціалізацій, надає консультації та допомогу для студентів, управлінців, інспекції навчання, здійснює контроль підручників та інших навчально-методичних матеріалів, сприяє покращенню обміну інформацією та передовим досвідом в сфері освіти та управління
Місцева адміністрація	Відповідальна за виділення земельних ділянок державним школам, технічне обслуговування та ремонт дитсадків, початкових та спеціальних шкіл, планування позакласної роботи та додатковий контроль за обов'язковою освітою, створення шкільних рад в рамках автономного регіону, представництво на засіданнях шкільних рад та соціальної ради школи
Школи	Мають автономію у вирішенні питань організаційних, освітніх та фінансових ресурсів в рамках чинного законодавства. Метою автономних шкіл є досягнення більш ефективного розподілу виділених коштів та освітньої діяльності стосовно адаптації до особливих потреб окремих учнів і специфіки шкільного середовища

Джерело: опрацьовано автором за: [150].

Додаток Ж

Таблиця Ж.1

**Рівні встановлення вимог до курикулумів педагогічної освіти в країнах
Південної Європи**

Країна	Інституції, що встановлюють вимоги	ЗВО педагогічної освіти - автономно	Уряд встановлює вимоги/ ЗВО інтерпретує до власних потреб
Греція	Повна автономія інституцій педагогічної освіти	*	
Італія	На загальнонаціональному рівні Міністерство освіти затверджує вимоги до формування курикулуму, а ЗВО наповнюють їх навчальним змістом самостійно		*
Іспанія	На національному рівні Міністерство освіти розробляє загальні вимоги, відповідно до яких ЗВО формують курикулуми. Що затверджуються Координаційною радою університетів		*

Джерело: систематизовано автором за: [204, с. 170-171].

Додаток И**Спільне та відмінне у розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії***Таблиця И.1***Спільне та відмінне у тривалості навчання вчителів після завершення середньої освіти з метою здобуття педагогічної професії**

№	Країни	Початковий рівень	Середній рівень	Вищий рівень
1.	Греція	4	4,5	4,5
2.	Італія	4	7	7
4.	Іспанія	3	6	6

Джерело: Систематизовано автором за: [540, с. 20].

Додаток К

Таблиця К.1

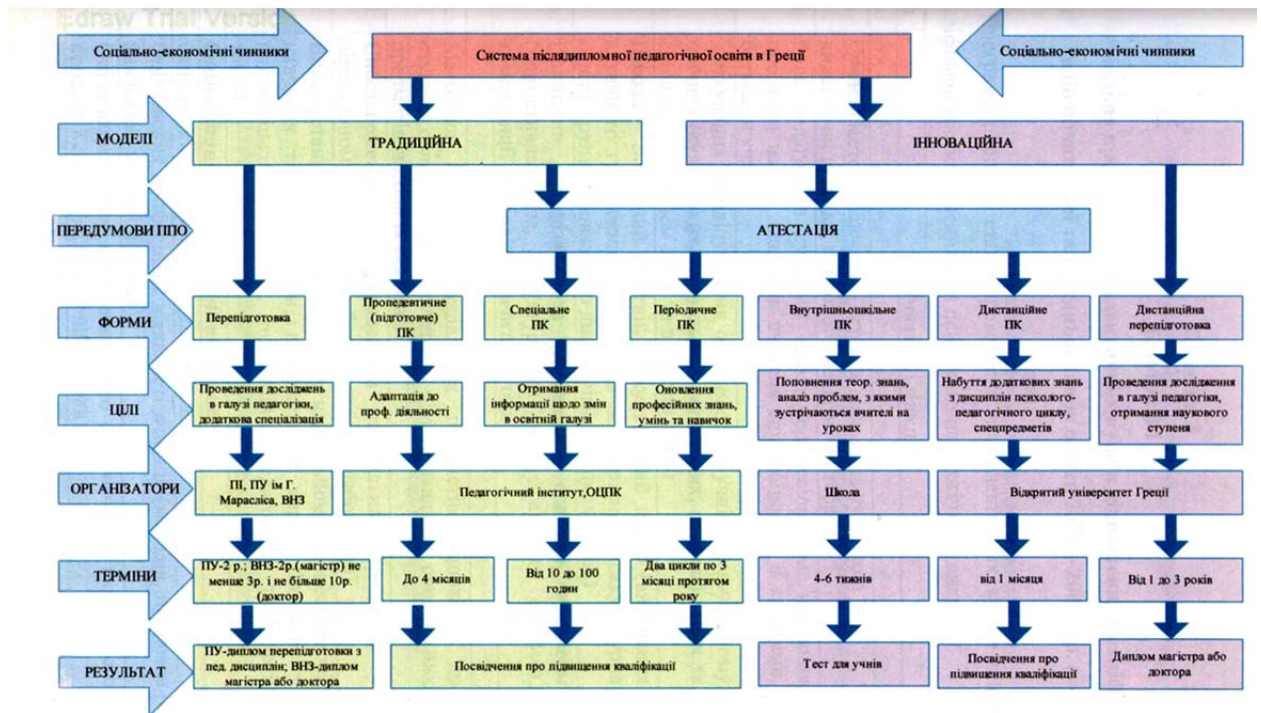
Законодавчо-нормативні положення розвитку педагогічної освіти в Італії

№. з / п	Рік	Законодавчо-нормативний документ	Сутність
1.	1990	Закон 341	Університетська підготовка вчителів, уведена в дію згідно Закону DPR № 471 (1996) та Законом DPR № 470 (1996)
2.	1997	Закон 59	Шкільна автономія. Автономія організації. Дидактика, дослідження та розвиток
3.	1997	Закон 440	Фінансування підготовки згідно пропозиції Закону 425 (1997). Реформування системи державних іспитів. Кінцеві іспити про завершення курсу середньої школи
4.	1997	Закон 196	Реформа учнівства. Програма професійної підготовки для набуття професійного досвіду
5.	1998	Законодавчий Декрет 59	Створення посади менеджерів школи. Кваліфікація менеджера для всіх директорів школи
6.	1998	Законодавчий Декрет 233	Шкільне вимірювання мінімального стандарту 500 учнів. Можливість уніфікації початкових шкіл з молодшими середніми школами (junior higher schools) – загальноосвітніми інститутами (comprehensive institutes)
7.	1998	Законодавчий Декрет 112	Децентралізація Регіонів, Провінцій, Муніципалітетів. Децентралізація планування та координації функції шкільної мережі
8.	1998	Президентський Декрет 249	Статут учнів (хлопців та дівчат) стосовно прав і обов'язків, дисципліни
9.	1999	Президентський Декрет 275	Автономія організації, дидактика, дослідження та розвиток. Регулювання для впровадження Закону 59/1997
10.	1999	Закон 124	Найм вчителів. Створення постійних списків для доступу на посаду вчителя
11.	1999	Законодавчий Декрет 258	Реформування Європейського центру освіти Фраскати (Centre Europeo dell'Educazione di Frascati, CEDE) у Національний інститут оцінювання системи освіти (Istituto Nazionale per la valutazione del sistema di struzione, INVALSI)

12.	1999	Законодавчий Декрет 300	Реформа Міністерства освіти, університетів та досліджень (Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, MIUR)
13.	1999	Законодавчий Декрет 333	Реформа місцевих колективних органів влади, впроваджена в 2001 р. відповідно до введення нового законодавчого декрету
14.	1999	Закон 9	Запровадження обов'язкової освіти аж до відміни Законом 53/2003
15.	1999	Закон 144	Обов'язкова освітньо-професійна підготовка до 18 років
16.	2000	Президентський Декрет 313	Реформа Бібліотеки педагогічної документації Флоренції (Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze, DBP), у Національний інститут документації з інновацій та освітніх досліджень (Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa, INDIRE)
17.	2000	Президентський Декрет 347	Правила для регулювання Міністерства освіти
18.	2000	Закон 30	Реформування шкільних циклів, відмінене Законом 53/2003
19.	2000	Президентський Декрет 257	Запровадження обов'язкового шкільництва
20.	2001	Закон 3	Реформа Частини V Конституції з подальшою децентралізацією компетенцій школи до Муніципалітетів, Провінцій та Регіонів
21.	2003	Закон 53	Реформування шкільних рівнів на стадії впровадження, наявність ступеня laurea magistrale (3+2) для учителів початкового освітнього рівня
22.	2008	Закон 133	Перегляд організації всієї системи освіти; можливість для університетів змінювати свій статус від державних до приватних фондаций
23.	2008	Закон 169	Початок реорганізації шкільного часу на початковому освітньому рівні (24 год./тиждень /1 учитель в класі) з 2009/10 навчального року

Джерело: узагальнено і систематизовано автором за [658].

Додаток Л



ПК – підвищення кваліфікації; ПІ – Педагогічний інститут; ПУ – педагогічне училище; ОЦПК – обласний центр підвищення кваліфікації

Рис. Л.1. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції

Джерело: опрацьовано автором за: [352].

Додаток М

Глосарій основних іншомовних термінів і понять дослідження

Таблиця М.1

Визначення	Характеристика
Акредитація (Accreditation)	У деяких країнах це обов'язковий процес, який повинні пройти вчителі, щоб отримати офіційну сертифікацію або ліцензію на викладання. Зазвичай акредитація включає оцінку професійних компетентностей вчителів і може бути досить формальним процесом. У деяких випадках оцінювання наприкінці індукційної програми входить у цей процес. Акредитація призначена для офіційного підтвердження здатності вчителя виконувати цю роботу. У деяких системах освіти акредитацію необхідно поновити, щоб вчителі переоцінювалися хоча б один раз протягом своєї кар'єри.
Альтернативні шляхи (Alternative pathways)	стосуються будь-яких маршрутів, що ведуть до отримання кваліфікації для викладання, крім основних програм початкової педагогічної освіти. Зазвичай альтернативні шляхи є гнучкими, коротшими, ніж традиційні, і переважно це навчальні програми, орієнтовані на працевлаштування, спрямовані на людей, які мають професійний досвід, здобутий всередині або поза освітою. Їх часто запроваджують для боротьби з дефіцитом вчителів та залучення випускників з інших професійних напрямків.
Список кандидатів (Candidates list)	є методом прийняття на роботу в системі (системах), за якою вчителі-кандидати подають заявки на працевлаштування до органу вищого або середнього рівня, який потім зазвичай класифікує кандидатів за визначеними критеріями. Застосовується переважно у Греції через надлишок випускників педагогічних спеціальностей (epethirida).
Кар'єра (Career)	Рід зайнятості або професія, здійснювана протягом значного періоду життя людини, що пропонує можливості для прогресування.

<p>Державні службовці (Civil servants)</p>	<p>вчителі в деяких країнах працюють в органах державної влади / адміністрації (на центральному, регіональному або місцевому рівнях) як державні службовці. Працевлаштування / призначення на посаду відповідає чинному законодавству, що регулює роботу державних адміністрацій, відмінному від того, яке регулює договірні відносини в державному чи приватному секторі. У деяких країнах вчителі можуть бути призначені з очікуванням кар'єри як державного службовця упродовж усього життя. Зазвичай трансфери між установами не впливають на їх статус державного службовця. Поширені синоніми: державний чиновник, чиновник, функціонер.</p>
<p>Безперервний професійний розвиток (Continuing professional development, CPD)</p>	<p>Підвищення кваліфікації, яке здійснюється упродовж кар'єри вчителів, що дозволяє їм розширювати, розвивати та оновлювати свої знання, вміння та навички. Він може бути формальним або неформальним і включати як предметну, так і педагогічну підготовку. Пропонуються різні формати, такі як курси, семінари, спостереження за колегами та підтримка з боку мереж учителів. У деяких випадках безперервний професійний розвиток може призводити до отримання додаткових кваліфікацій.</p>
<p>Повністю кваліфікований вчитель (Fully qualified teacher)</p>	<p>учитель, який завершив початкову педагогічну освіту та виконав усі інші офіційні вимоги щодо акредитації та сертифікації, щоб бути працевлаштованим на посаду вчителя на відповідному рівні освіти.</p>
<p>Індукція (Induction)</p>	<p>структурований етап підтримки, який надається новачкам у професії або майбутнім вчителям. Це може відбуватися на початку їх першого контракту в якості вчителя в школі або в рамках початкової педагогічної освіти вчителів. Професійна підготовка – під час формальної програми початкової педагогічної освіти, а саме у розміщення на посаду у школах – не вважається індукцією, навіть якщо отримана винагорода. Під час індукції вчителі-новачки, у професії або майбутні вчителі виконують</p>

	повністю або частково завдання, які покладаються на досвідчених вчителів, і отримують винагороду за свою діяльність. Як правило, індукція включає підготовку та оцінювання, і наставник, що забезпечує особисту, соціальну та професійну підтримку, призначається для допомоги цим вчителям у структурованій системі. Фаза триває не менше кількох місяців і може настати протягом випробувального періоду.
Ментор, наставник (Mentor)	вчитель у тій же школі, який відповідає за надання рекомендацій та порад іншому колезі. Наставники не обов'язково є старшими ієрархічно, хоча вони зазвичай мають більший досвід роботи в конкретній школі або роботи
Портфоліо (Portfolio)	збірка доказів, що дозволяє вчителям демонструвати знання, вміння та досвід, набуті на своїх викладацьких посадах. Портфоліо може бути використано під час подання заявки на підвищення кваліфікації в структурі кар'єри або для виправдання підвищення заробітної плати.
Випробувальний період або пробачійний період (Probationary period (or probation period))	тимчасове призначення на посаду у вигляді випробувального терміну. Умови можуть відрізнятися залежно від правил роботи, але вони можуть тривати від кількох місяців до кількох років. Після закінчення цього періоду вчитель може бути суб'єктом остаточного оцінювання, і, якщо воно буде успішним, йому зазвичай пропонується контракт на невизначений термін.
Професійна підготовка (Professional training)	У контексті початкової педагогічної освіти вчителів забезпечує потенційним вчителям як теоретичні, так і практичні навички, необхідні для викладання, але не включає академічні знання з предмета (предметів), який буде викладатися. Окрім курсів психології, методів та методології викладання, до професійної підготовки входить розміщення на посаду в школах (in-school placements).
Розміщення на посаду в школі (In-school placement)	розміщення на посаду (оплачуване чи ні) в реальному робочому середовищі триває, як правило, не більше кількох тижнів. Контролюється класним вчителем, з періодичною оцінкою вчителями навчального

	закладу. Ці розміщення на посаду в школі є невід'ємною частиною професійної підготовки, яка є частиною початкової педагогічної освіти. Розміщення на посаду у школі відрізняються від індукції.
Результати студентів (students outcome)	часто визначаються з точки зору проходження курсів, випускних курсів, коефіцієнтів утримання тощо. Ці дані можуть бути використані в контексті оцінювання вчителів для оцінки результатів та здатності до досягнення цілей.
Рамка компетентності вчителя (Teacher competence framework)	збірка тверджень про те, що вчитель як професіонал повинен знати, розуміти та вміти робити, що може бути використане для підтримки виявлення потреб у розвитку та вдосконалення навичок педагогічної робочої сили. Рівень деталізації в описі знань, умінь і навичок може відрізнитися.
Мобільність учителя (Teacher mobility)	охоплює будь-який крок, вчинений вчителями після їх первинного призначення до школи, включаючи перехід до іншої школи в межах або між шкільними округами, кроки, ініційовані вчителями, а також трансфери, що проводяться органами освіти. Охоплюються кроки вчителів ранньої кар'єри, а також ті, що відбуваються на пізніх етапах кар'єри вчителів. Мобільність вчителів стосовно тих, хто залишає професію, залучення замісних вчителів та короткострокові завдання, які нові вчителі можуть мати у ряді шкіл до отримання постійної посади, не включаються
All-day primary school	Початкова школа, що функціонує упродовж цілого дня, тобто з розширеним навчальним розкладом тривалістю 8-10 год. Початкові школи повного дня поділяються на дві категорії: 1) школи з розширеним тимчасовим розкладом занять для усіх учнів; 2) школи з необов'язковим розширеним тимчасовим розкладом занять для учнів, чий батьки обрали для них цю програму
Didaskaleio	Установа, асоційована з університетським педагогічним відділенням початкової освіти, яка забезпечує післядипломну підготовку у сфері загальної освіти та освіти осіб з особливими

	освітніми потребами для вчителів до початкової та початкової освіти (які мають диплом про завершення дворічної (не університетської) підготовки у Педагогічних академіях, які мають як мінімум 5 років педагогічного стажу
Eisagogiki epimorfosi	Уведення педагогічної підготовки, яка складається з трьох стадій, що тривають 100 год.
Eniaio Lykeio	Інтегрований диверсифікований ліцей, створений у 1997 р., з метою об'єднання усіх попередньо існуючих типів старшої (непрофесійної) середньої школи
Epitirida	Національний список кандидатів для найму вчителів
Echomiosi programme	Програма післядипломної педагогічної підготовки, яка модернізувала дворічні (неуніверситетські) дипломи старших вчителів початкової школи до дипломів університету
Експериментальна школа (Experimental school)	початкова або середня школа, головне завдання якої полягає у сприянні педагогічному та освітньому дослідженню, з метою забезпечення практики для вчителів протягом їх початкової та післядипломної підготовки
Школа «зубріння» (Frontistirio)	приватна наставницька установа для поглибленої підготовки до вступу в університет, зокрема для поглибленого вивчення іноземних мов
Гімназія (Gymnasio)	Молодша середня школа
Міжкультурна школа (Intercultural school)	Школа, яка забезпечує освітні можливості для молоді із соціальними, культурними та навчальними особливостями
Школа меншин (Minority school)	Школа для учнів мусульманської меншини Фракії
Педагогічна академія (Pedagogic Academy)	Державна установа, яка пропонувала 2-річну не університетську теоретичну та практичну підготовку для вчителів допочаткової та початкової освіти. Була скасована у 1988 році
Remote school	Школа, географічно розташована у віддалених (острови) або важкодоступних (гірських) районах
Шкільний радник (School advisor)	Особа, призначена для забезпечення вчителів науковим та педагогічним керівництвом. Шкільний радник разом із директором школи

	відповідальний за оцінювання вчителів
Школа другого шансу (Second Chance school)	школа для осіб віком понад 18 років з незавершеною обов'язковою освітою
Service Councils	Ради на центральному, регіональному та місцевому рівнях з відповідальністю за вирішення проблем, пов'язаних із вчителями
Спеціально-освітня школа (Special education school)	Школа для осіб з особливими освітніми проблемами
Special orientation school	Музична, спортивна (атлетика) та духовна середня школи, які існують паралельно із постійними молодшими і старшими середніми школами
Асоціація вчителів (Teachers Association)	Колективний орган для усіх вчителів школи, відповідальний за укладання директив щодо поліпшення упровадження освітньої політики та управління школою. Головою Асоціації вчителів є директор школи
Techniko Epaggelmatiko Ekpedeftirio (ТЕЕ)	Школа технічної і професійної освіти (установа), яка була заснована у 1998 р. і градуїовано замінила усі наявні технічні і професійні вищі середні школи. ТЕЕ пропонує два цикли навчання

Джерело: опрацьовано та адаптовано автором за [732; с. 117-122; 477, с. 10-13]

Додаток Н

Міжнародна стандартна класифікація освіти (The International Standard Classification of Education, ISCED)

Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО) була розроблена для полегшення порівняння статистики та показників освіти в різних країнах на основі єдиних і міжнародно узгоджених визначень. Охоплення МСКО поширюється на всі організовані та сталі можливості навчання дітей, молоді та дорослих, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби, незалежно від установ чи організацій, що їх забезпечують, та форми, в якій вони надаються. Перший статистичний збір даних на основі нової класифікації (МСКО, 2011) відбувся у 2014 році (текст та визначення, прийняті ЮНЕСКО (1997), ЮНЕСКО / ОЕСР / Євростат (2013) та ЮНЕСКО / Інститутом статистики ЮНЕСКО (2011)).

Таблиця Н.1

Рівень освіти	Характеристика
МСКО 0	Програми дошкільної освіти на рівні 0 (дошкільний), визначені як початковий етап організованого навчання, призначені насамперед для того, щоб познайомити зовсім маленьких дітей із шкільним середовищем, тобто забезпечити місток між будинком та атмосферою на базі школи. Після завершення цих програм діти продовжують навчання на рівні 1 (початкова освіта). Програми рівня МСКО рівня 0 зазвичай забезпечуються на базі школи або іншим чином інституціоналізовані для групи дітей (наприклад, в центрі, в громаді, на дому). Освітній розвиток раннього дитинства (рівень 010 МСКО) має освітній зміст, розроблений для дітей молодшого віку (у віковому діапазоні від 0 до 2 років). Дошкільна освіта (рівень МСКО 020) розрахована на дітей віком не менше 3 років.
МСКО 1	Початкова освіта забезпечує навчальну та освітню діяльність, яка, як правило, призначена для надання учням основних навичок читання, письма та математики (тобто грамотності та лічби). Це створює міцну основу для навчання, міцного розуміння основних напрямків знань та сприяє розвитку особистості, тим самим готуючи учнів до нижчої середньої освіти. Забезпечує базове навчання з невеликою спеціалізацією, якщо така є. Цей рівень починається від 5 до 7 років, є обов'язковим у всіх

	країнах і триває від чотирьох до шести років.
МСКО 2	Програми нижчої середньої освіти на рівні МСКО 2 або нижчої середньої освіти, як правило, ґрунтуються на фундаментальних процесах викладання та навчання, які починаються на рівні МСКО 1. Зазвичай, мета освіти полягає в тому, щоб закласти основу для навчання упродовж усього життя та особистісного розвитку, який готує учнів до подальших освітніх можливостей. Програми на цьому рівні зазвичай організуються за більш предметно-орієнтованим навчальним планом, вводячи теоретичні концепції в широкий спектр предметів. Цей рівень зазвичай починається у віці 11 або 12 років і зазвичай закінчується у віці 15 чи 16 років, часто збігаючись із закінченням обов'язкової освіти.
МСКО 3	Програми вищої середньої освіти на рівні МСКО 3 або вищої середньої освіти, як правило, розроблені для завершення середньої освіти в рамках підготовки до третинної або вищої освіти, або для надання навичок, що стосуються зайнятості, або обох. Програми на цьому рівні пропонують студентам більше предметних, спеціалізованих та поглиблених програм, ніж нижча середня освіта (рівень МСКО 2). Вони більш диференційовані, із розширеним діапазоном варіантів та потоків. Цей рівень, як правило, починається після закінчення обов'язкової освіти. Вступний вік, як правило, становить від 15 до 16 років. Зазвичай необхідні кваліфікації для вступу (наприклад, закінчення обов'язкової освіти) або інші мінімальні вимоги. Тривалість рівня МСКО 3 коливається від двох до п'яти років.
МСКО 4	Програма пост-середньої передвищої освіти ґрунтується на середній освіті для забезпечення навчальної та освітньої діяльності для підготовки студентів до вступу на ринок праці та / або вищої освіти. Зазвичай він орієнтований на студентів, які закінчили старшу середню школу (МСКО рівень 3), але хочуть вдосконалити свої навички та розширити доступні їм можливості. Програми часто не є значно більш покращеними, ніж програми на вищому середньому рівні, оскільки вони зазвичай служать для розширення, а не для поглиблення знань, умінь та навичок. Тому вони опиняються нижче вищого

	рівня, характерного для вищої освіти.
МСКО 5	Програми вищої освіти короткого циклу на рівні МСКО 5 є вищою освітою короткого циклу, і вони часто призначені для надання учасникам професійних знань, умінь та навичок. Як правило, вони є практичними та професійними, готуючи студентів до виходу на ринок праці. Однак ці програми можуть також забезпечити шлях до інших програм вищої освіти. Програми вищої академічної освіти нижче рівня бакалаврської програми або еквівалента також класифікуються як рівень МСКО 5.
МСКО 6	Програми рівня бакалавра або еквівалентного рівня на рівні МСКО 6 відповідають рівню бакалавра або еквівалентному рівню, які часто розроблені для того, щоб надати учасникам проміжні академічні та / або професійні знання, вміння та навички, що ведуть до першого ступеня або еквівалентної кваліфікації. Програми на цьому рівні, як правило, засновані на теорії, але можуть включати практичні елементи; інформувати про найсучасніші дослідження та / або найкращу професійну практику. Програми МСКО 6 традиційно пропонують університети та еквівалентні ЗВО.
МСКО 7	Програми магістерського або еквівалентного рівня на рівні МСКО 7 знаходяться на рівні магістра або еквівалентному рівні і часто розроблені для того, щоб надати учасникам передові академічні та / або професійні знання, вміння та навички, що веде до другого ступеня або еквівалентної кваліфікації. Програми на цьому рівні можуть мати суттєвий дослідницький компонент, але не призводять до присвоєння докторської кваліфікації. Зазвичай програми на цьому рівні засновані на теорії, але можуть включати практичні компоненти та інформувати про найсучасніші дослідження та / або найкращу професійну практику. Їх традиційно пропонують університети та інші ЗВО.
МСКО 8	Докторський або еквівалентний рівень Програм на рівні МСКО 8 є докторським або еквівалентним рівнем і розроблений головним чином, щоб призвести до підвищення кваліфікації у науковому дослідженні. Програми на цьому рівні МСКО присвячені удосконаленому навчанню та

	оригінальному дослідженню і, як правило, пропонуються лише дослідницько-орієнтованими ЗВО, такими як університети. Докторські програми існують як в академічній, так і в професійній галузях.
--	---

Джерело: опрацьовано та адаптовано автором за [598; 732]

Додаток П

Список публікацій здобувача за темою дисертації та відомості про апробацію результатів дисертації

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Постригач Н. О. Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття): тенденції та перспективи: [моногр.]. Київ; Тернопіль: Терно-граф, 2019. 424 с.

2. Постригач Н. О. Розвиток педагогічної освіти Грецької республіки (друга половина ХХ – початок ХХІ сторіч). *Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*: [кол. моногр.]. Київ: Педагогічна думка, 2011. С. 68–97.

3. Постригач Н. О. Розвиток громадянської компетентності вчителів в університетах країн Південної Європи (Греції, Італії та Іспанії) *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*: [кол. моногр.]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 145–201.

4. Postrygach N. Structural and functional features of the reforming of teacher education across the world. *Teacher Education in Ukraine: Historical Experience and Modern Challenges*: [monograph]. Poland–Lublin, 2014. pp. 130–141.

5. Постригач Н. Особливості професійної підготовки вчителів у країнах Південної Європи у ХХІ столітті. *Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти*: [кол. моногр.]. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2019. С. 101–123.

6. Постригач Н. Розвиток педагогічної освіти в Італійській республіці наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.: метод. посіб. Тернопіль: «Вектор», 2011. 46 с.

7. Постригач Н. О. Система освіти в Греції: загальні тенденції та перспективи. *Наукові записки*. Сер.: Педагогіка. Тернопіль, 2005. № 7. С. 126–132.

8. Постригач Н. О. До питання про реформування вищої школи в Італії. *Вища освіта України*. 2006. Дод. 3, т. 1: Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору. С. 279–283.

9. Постригач Н. О. Професійно-технічна освіта Греції. *Професійно-технічна освіта*. 2006. № 4. С. 38–40.

10. Постригач Н. О. Реалізація концепції навчання впродовж життя в структурі безперервної освіти Греції. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2006. Вип. 39. С. 310–314.

11. Постригач Н. О. Система оплати праці вчителя за рубежом: досвід Грецької республіки. *Наукові записки*. Сер.: Педагогіка. Тернопіль. 2006. № 7. С. 195–198.

12. Постригач Н. О. Сучасний досвід професійної підготовки безробітного населення в країнах Південної Європи. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2006. Вип. 40. С. 350–356.

13. Постригач Н. О. Сучасні зміни професійної освіти Греції. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2006. Вип. 10. С. 97–99.

14. Постригач Н. О. Сучасні тенденції змісту підготовки вчителів для дошкільних установ та початкової школи Греції. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. Сер.: Педагогічні науки. Глухів, 2006. Вип. 6. С. 100–103.

15. Постригач Н. О. Теорія і практика впровадження Болонського процесу в систему вищої освіти Греції. *Науковий вісник Чернівецького*

університету. Сер.: Педагогіка та психологія. Чернівці, 2006. Вип. 287. С. 139–145.

16. Постригач Н. О. Європейська професійна освіта: ретроспективний аналіз та сьогодення. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Хмельницький: НАДПСУ, 2009. № 48/2, ч. II. С. 99–102.

17. Постригач Н. О. Напрями розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Сер.: Педагогіка та психологія. Чернівці, 2009. Вип. 469. С. 175–184.

18. Постригач Н. О. Особливості професійної підготовки вчителів в Іспанії. *Вісник Київського Міжнародного університету*. Сер.: Педагогічні науки. Київ, 2009. Вип. 13. С. 242–251.

19. Постригач Н. О. Особливості реформування педагогічної освіти в умовах європейських інтеграційних процесів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць. Слов'янськ, 2009. Вип. XLIX. С. 58–64.

20. Постригач Н. О. Пріоритетні напрями підготовки професійної підготовки вчителя іноземної мови у Греції. *Наукові записки*. Сер.: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2009. Вип. 3. С. 258–263.

21. Постригач Н. О. Професійна підготовка педагогічного персоналу в європейських країнах середземноморського регіону. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10 (99): Підготовка вчителя в умовах глобалізації. С. 33–36.

22. Постригач Н. О. Стратегії реформування професійної підготовки майбутнього вчителя у Грецькій республіці. *Вісник Черкаського університету*. Сер.: Педагогічні науки. Черкаси, 2009. Вип. 163. С. 113–117.

23. Постригач Н. О. Досвід застосування інформаційно-комунікаційних технологій в університетах Венеції. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ – Вінниця, 2010. Вип. 23. С. 495–500.

24. Постригач Н. О. Особливості реалізації принципів Болонського процесу в європейському освітньому просторі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. № 8 (10). С. 111–117.

25. Постригач Н. О. Розвиток методології порівняльно-педагогічних досліджень в умовах модернізаційних освітніх процесів. *Вища освіта України. Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2010. С. 292–297.

26. Постригач Н. О. Структурні зміни в організації початкової освіти у Королівстві Іспанія. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2010. Вип. 28. С. 16–22.

27. Постригач Н. О. Компетентнісний підхід як механізм забезпечення якості педагогічної освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Сер.: Педагогічні науки. Миколаїв, 2011. Вип. 1.32. С. 65–67.

28. Постригач Н. О. Розвиток європейської освітньої політики в підготовці педагогічних кадрів у контексті інтеграційних процесів. *Вісник Академії педагогічних наук*. Сер.: Педагогіка і психологія. 2011. № 4. С. 39–45.

29. Постригач Н. О. Розвиток ідей європейського виміру в структурах вищої освіти Європи. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Сер.: Педагогіка та психологія. Чернівці, 2011. Вип. 576. С. 134–145.

30. Постригач Н. О. Роль іспанських університетів у розбудові Європи Знань. *Вища освіта України*. 2011. Дод. 2, т. 7 (32): Тем. вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. С. 296–301.

31. Постригач Н. О. Структурна організація вищої освіти в Королівстві Іспанія. *Педагогічна теорія і практика*: зб. наук. праць. Київ, 2011. Вип. 2. С. 268–278.

32. Postrygach N. The main responses of national education systems to European challenges [redakcja Dr. hab. prof. UR Wojciech Walat (red. naczelny), Dr. Waldemar Lib (z-ca redactora naczelnego)]. *Rocznik Naukowy: Edukacja technika-Informatika: Wybrane probleme Edukacji Informatycznej*. Rzeszow. NR 3/2012. Cz. 2. Str. 149–155.

33. Постригач Н. О. До питання розвитку педагогіки портфоліо у професійному становленні учителя-європейця. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 26. С. 249–253.

34. Постригач Н. О. Еволюція соціального іміджу сучасного грецького вчителя. *Вища освіта України*. 2012. № 1: Дод. 3. Т. II: Тем. вип.: Міжнародні Челпанівські читання: Психологічні науки: проблеми і здобутки. С. 62–67.

35. Постригач Н. О. Історичні передумови децентралізації освіти Королівства Іспанія. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 4. С. 49–53.

36. Постригач Н. О. Проблемы повышения квалификации педагогических кадров в Италии в XXI столетии: уроки для Украины. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2012. № 3. С. 72–79.

37. Постригач Н. О. Професійний розвиток вчителів Грецької республіки: сучасний стан та проблеми. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2012. № 4. С. 46–53.

38. Постригач Н. О. Ретроспективний аналіз розвитку європейського виміру у громадянській освіті вчителів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського*. Сер.: Педагогічні науки. Миколаїв, 2012. Вип. 1.36. С. 80–83.

39. Постригач Н. О. Розвиток європейського виміру в педагогічній освіті Грецької республіки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ–Вінниця, 2012. Вип. 31. С. 69–74.

40. Постригач Н. О. Розвиток ідей європейського виміру у підготовці вчителя-європейця. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 6 (24). С. 179–188.

41. Постригач Н. О. Розвиток ключових компетентностей у системі вищої освіти Грецької республіки. *Проблеми освіти*: наук. зб. Київ, 2012. Вип. 70, ч. 2. С. 154–159.

42. Постригач Н. О. Розвиток освітньої політики щодо механізмів забезпечення якості вищої освіти в Греції. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Сер.: Педагогічні науки. Луганськ, 2012. № 22: Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість, присвяч. 10-річчю Українського відділення МАНПО. С. 189–196.

43. Постригач Н. О. Розвиток процесів оцінювання у педагогічній освіті Італійської республіки в останню декаду ХХ століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць. Умань: Жовтий О. О., 2012. Вип. 43. Ч. 1. С. 240–246.

44. Постригач Н.О., Черевко О. А. До питання про перспективи та виклики професіоналізації європейської педагогічної освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Дод. I до вип. 27, т. VII (40): Темат. вип. «Вища освіта України у контексті її інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 2012. С. 253–260.

45. Постригач Н. О. Организация процедур аккредитации и оценивания последипломного педагогического образования в странах Южной Европы.

Вестник Северо-западного отделения Российской Академии Образования. 2013. № 4 (16). С. 46–49.

46. Постригач Н. О. Організація післядипломної підготовки вчителів іноземних мов в Італії (90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Вісник Черкаського університету.* Сер.: Педагогічні науки. Черкаси, 2013. Вип. 15. С. 114–122.

47. Постригач Н. О. Підвищення кваліфікації учителів у європейському регіоні: проблеми, перспективи. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.* Сер.: Психолого-педагогічні науки. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. № 3. С. 55–60.

48. Постригач Н. О. Профессиональное развитие учителей как субъектов международного образовательного пространства. *Проблемы современного образования.* 2013. № 4. С. 143–149.

49. Postryhach N. Foreign approaches to determining the categories of teachers' professionalization and professionalism in the system of continuing advanced training. *Comparative professional pedagogy.* Kyiv–Khmelnyskyi. 2014. Vol. 4 (4). pp. 46–53.

50. Постригач Н. О. Інноваційні аспекти професійного розвитку вчителів в Італії. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія.* 2014. № 2. С. 67–78.

51. Постригач Н. О. Концептуальні моделі професійної підготовки учителя в країнах ЄС на зламі століть. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород: вид-во УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 33. С. 156–159.

52. Постригач Н. О. Моделі педагогічного знання та професійного навчання учителів: зарубіжний контекст. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* зб. наук. праць. Київ-Вінниця: ТОВ: «Планер», 2014. Вип. 39. С. 391–395.

53. Постригач Н. О. Вплив економічних чинників на ефективність функціонування неперервної педагогічної освіти в Європі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка, соціальна робота. Ужгород, 2015. Вип. 35. С. 159–162.

54. Постригач Н. О. Розвиток неперервної педагогічної освіти Італії у XXI столітті. *International Scientific Journal*. 2015. № 6. С. 36–40.

55. Постригач Н. О. Модель підготовки вчителя, орієнтованої на школу в Греції. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. 2016. № 2 (39). С. 197–199.

56. Постригач Н. О. Модернизационные аспекты повышения квалификации педагогов в Южной Европе и Украине. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: науч.-теорет. журн.* 2016. Вып. 3 (28). С. 31–39.

57. Постригач Н. Сучасні філософсько-педагогічні концепції розвитку педагогічної освіти в країнах Південної Європи. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота: зб. наук. праць. Ужгород, 2017. Вип. 2 (41). С. 210–214.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

58. Постригач Н. О. Перспективи розвитку педагогічної освіти в Італії. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2008. № 8. С. 368–375.

59. Постригач Н. О. До питання про сучасні освітні стратегії в багатомовному оточенні Греції. *Мова, освіта, культура в контексті Болонських реалій – II: матеріали наук.-практ. конф.* (Київ, 1–3 квіт. 2009 р.). Київ: вид. центр КНЛУ, 2009. С. 241–244.

60. Постригач Н. О. Економічні та технологічні фактори забезпечення якості вищої освіти: глобальний і регіональний аспект. *Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій: матеріали II міжнар. наук. конф.* (Суми, 27–30 квіт. 2009 р.). Суми, 2009. Т. 2. С. 94–95.

61. Постригач Н. О. Культурологічні аспекти соціальної детермінованості модернізації системи освіти. *Екологія простору культури: проблеми та рішення*: матеріали міжнар. наук. конф. (Київ, 5–6 черв. 2009 р.). Київ, 2009. Ч. 3. С. 26–28.

62. Постригач Н. О. Організація системи педагогічної освіти в Грецькій республіці в кінці ХХ – початку ХХІ століття. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Львів, 2009. С. 175–178.

63. Постригач Н. О. Педагогічна підготовка грецького вчителя для застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі. *Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (Черкаси, 23–30 жовт. 2009 р.). Черкаси, 2009. С. 143–145.

64. Postryhach N., Bazova V. Leading approaches of high school teacher's professional competency in Ukrainian educational space: new challenges and contexts. *Responsibility, challenge and support in teachers' life-long professional development: 35th Annual ATEE Conference of the Association for Teacher Education in Europe*. (Budapest, 26–30 August, 2010). Budapest, 2010. P. 232.

65. Постригач Н. О. Розвиток педагогічних принципів Марії Монтесорі в системі неперервної освіти Італії. *Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей*: матеріали звіт. наук. конф. ІООД НАПН України за 2009 р. Вінниця: Планер, 2010. С. 202–204.

66. Постригач Н. О. Основні досягнення грецької системи педагогічної освіти в контексті сучасної європейської освітньої політики. *Наука і освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (23–25 трав. 2011 р.). Маріуполь, 2011. С. 180–181.

67. Постригач Н. О. Витоки порівняльної освіти в Європі. *Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози*: матеріали міжнар. наук.-конф. (Умань, 26–27 трав. 2011 р.). Умань, 2011. С. 31–33.

68. Постригач Н. О. Грецьке товариство порівняльної освіти: історичний контекст. *Педагогічна компаративістика – 2011: компаративістські підходи підтримки та розвитку обдарованості*: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 6 черв. 2011 р.). Київ, 2011. Ч. 1. С. 18–26.

69. Постригач Н. О. Розвиток європейського виміру в освіті країн ЄС: іспанський контекст. *Україна і світ: діалог мов та культур*: матеріали студ. наук.-практ. конф. (Київ, 30 берез. – 1 квіт. 2011 р.). Київ: КНЛУ, 2011. С. 213–215.

70. Postrygach N. Leading approaches on teacher training towards the Europe of knowledge. *Trends in Education (Information Technologies and Technical Education)*. Palacky University in Olomouch (23–24 June, 2012). 4 p. CD-ROM.

71. Постригач Н. О. Вплив психолого-педагогічних ідей Хуана Луїса Вівеса на розвиток гуманістичної педагогіки Іспанії епохи Відродження. *Психологічні і педагогічні проблеми педагогічної дії*: зб. наук. праць: у 2 ч. Харків, 2012. Ч. II. С. 311–318.

72. Постригач Н. О. Особенности и отличия получения магистерской степени в Греции, Италии и Испании. *Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования*: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф.: в 5 ч. Москва; Челябинск: ЧИППКРО, 2012. Ч. 4. С. 17–20.

73. Постригач Н. О. Проблема ідентичності у підготовці вчителя: досвід країн Південної Європи. *Проблема ідентичності у дослідженні загальнокультурного розвитку особистості педагога в умовах*

постіндустріального суспільства: матеріали наук.-практ. семінару. Київ: НУО України, 2012. С. 19–25.

74. Постригач Н. О. Проблеми та перспективи реформування систем педагогічної освіти країн Південної Європи на початку ХХІ століття. *Освіта впродовж життя: вимоги часу*: зб. матеріалів VI всеукр. пед. читань пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук. Київ: Едельвейс, 2012. С. 205–209.

75. Постригач Н. О. Реформування освітньої політики в освіті дорослих Греції як фактор соціальної адаптації та інтеграції. *Освіта дорослих як фактор розвитку дорослої людини в умовах сучасних соціальних змін*: матеріали міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Черкаси, 21–23 берез. 2012 р.). Черкаси, 2012. С. 110–114.

76. Постригач Н. О. Розвиток громадянської компетентності вчителів Греції у контексті Європейського виміру педагогічної освіти. *Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура*: матеріали міжнар. наук-практ. конф. (Умань, 26–27 квіт. 2012 р.). Умань: Жовтий О. О. 2012. Ч. 2. С. 125–128.

77. Постригач Н. О. Емпіричні підвалини психопедагогіки академіка Івана Зязюна. *Сучасна середня освіта: інновації, методологія, теорія, практика*: тези доповідей на міжрегіон. наук.-практ. конф. (Кременчук, 7 жовт. 2014 р.). Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2014. С. 244–247.

78. Постригач Н. О. Інтеграція психології і педагогіки системі наукового знання. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 4–5 берез. 2014 р.). Суми: вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2014. Т. 1. С. 287–290.

79. Постригач Н. О. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителів у Грецькій республіці. *Компетентнісний підхід в освіті*:

теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару (Київ, 3 квіт. 2014 р.). Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. С. 274–283.

80. Постригач Н. О. Розвиток управлінської компетентності викладача вищої педагогічної школи у процесі формування його педагогічної майстерності. *Управлінські компетенції викладача вищої школи*: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28 лютого 2014 р.). Київ: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. С. 119–120.

81. Постригач Н. О. Інноваційні стратегії професійного розвитку вчителів в Італії. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матер. наук.-практ. конф. (Суми, 26–27 берез. 2015 р.). Т. 1. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. С. 272–275.

82. Постригач Н. О. Перспективні напрями розвитку педагогічної освіти у XXI столітті. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2015. Вип. 12. С. 167–175.

83. Постригач Н. Стратегія підвищення кваліфікації для професійного розвитку учителів в Європі. *Європейський Союз – Україна: освіта дорослих*: зб. матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні (Київ, 4–6 лист. 2014 р.). Київ–Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. С. 165–168.

84. Постригач Н. О. Тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Південної Європи на межі XX – XXI століть: програма спецкурсу. Тернопіль: ТзОВ «Терно-граф», 2015. 36 с.

85. Постригач Н. О. Філософсько-педагогічний аналіз змісту педагогічної освіти. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей*: зб. матеріалів XII міжнар. пед.-мистец. чит. пам'яті проф. О. П. Рудницької. Київ: ПООД НАПН України, 2015. Вип. 6 (10). С. 70–73.

86. Постригач Н. О. Особливості реалізації професійного розвитку вчителів у країнах Південної Європи. *Особливості професійного розвитку вчителів в країнах ЄС: метод. реком.* / [Дяченко Л. М., Постригач Н. О.]. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. С. 83–128.

87. Постригач Н. О. Історико-педагогічні аспекти теорії і практики розвитку неперервної педагогічної освіти в країнах Південної Європи (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація: зб. тез допов. всеукр. наук.-практ. конф.* (Мукачево, 19–21 жовт. 2016 р.). Мукачево: вид-во МДУ, 2016. С. 189–191.

88. Постригач Н. О. Історичний поступ порівняльної педагогіки у контексті постмодерної парадигми Європи знань. *Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: матеріали доповідей та повідомлень міжнар. наук.-практ. конф.* Ужгород, 2016. С. 147–149.

89. Постригач Н. О. Спільноти практики як модель реалізації неперервного професійного розвитку вчителів в Італії. *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі: матеріали наук.-практ. семінару* (Київ, 6 черв. 2016 р.). Київ: Педагогічна думка, 2016. С. 170–173.

90. Постригач Н. О., Дяченко Л. М. Особливості реалізації професійного розвитку вчителів у країнах Південної Європи. *Особливості професійного розвитку вчителів в країнах ЄС: метод. реком.* Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. С. 83–128.

91. Постригач Н. Особливості організації сучасної системи педагогічної освіти у Королівстві Іспанія. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації: зб. тез доп. І міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 15–16 черв. 2017 р.). Київ: Педагогічна думка, 2017. С. 72–74.

92. Постригач Н. О. Реформування вищої педагогічної освіти Греції у контексті європейської інтеграції (1990–2010 рр.). *Вища освіта: удосконалення якості підготовки фахівців*: зб. тез III всеукр. наук.-практ. Інтернет конф. з міжнар. участю (Київ, 24–25 квіт. 2019 р.). Київ: Альфа-ПК, 2019. С. 14–17.

Апробація результатів дослідження. Теоретичні положення дослідження оприлюднювалися у доповідях, повідомленнях та обговореннях на науково-практичних конференціях, семінарах, форумах та читаннях різних рівнів, серед яких:

– *міжнародні конференції* – «Теоретичні та методичні засади розвитку професійно-педагогічної освіти у контексті європейської інтеграції» (Київ, 2005), «Іноземна мова як фактор входження в міжнародний освітній простір» (Умань, 2007), «Греція і слов'янський світ: національна своєрідність і взаємовплив культур» (Київ, 2008), *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*» (Київ, 2008, 2010), «Екологія простору культури: проблеми та рішення» (Київ, 2009), «Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій» (Суми, 2009), «Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи» (Чернівці, 2009), «Теоретико-методологічні засади моделювання навчально-виховних систем у педагогічних закладах освіти» (Полтава, 2009), «Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання» (Черкаси, 2009), *Преконференція Європейської Асоціації Освітніх Досліджень – Preconference ECER «Theory and Evidence in European Educational Research»* (Відень, 2009), «Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу» (Ніжин, 2009; 2011; 2019), «Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми,

перспективи» (Львів, 2009; 2012), 35 Щорічна конференція Європейської Асоціації педагогічної освіти (АТЄЕ) «Responsibility, Challenge and Support in Teachers' Life-long Professional Development» (Будапешт, Угорщина, 2010), «Розбудова освіти для суспільства знань: мова, полікультурність, особистість» (Умань, 2010), «Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві» (Київ, 2010), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2010); «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2010, 2012; 2014), «Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози» (Умань, 2011), «Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України» (Київ-Буча, 2011; 2012), «Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців» (Львів, 2011), «Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва» (Маріуполь, 2011), «Education-Technology-Computer Science» (Przemysl, 2011), «Освіта дорослих як фактор розвитку дорослої людини в умовах сучасних соціальних змін» (Черкаси, 2012), «Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура» (Умань, 2012), «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість (Луганськ, 2012)», «Професійно-мистецька школа у системі національної освіти України» (Мала Білозерка, 2012), «Модернізація системи професійного образования на основе регулируемого эволюционирования, Москва-Челябинск, 2012), VI міжнародна конференція Мережі політики педагогічної освіти в Європі (Teacher education police in Europe, TEPE) «Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe» (Варшава, Польща, 2012), «Mezinárodní vědecko-odborné konference «Trendy ve vzdělávání 2012: Informační a komunikační technologie a didaktika ICT» (Чехія – Olomouc, 2012); Міжнародна

конференція «Edukacja-technika-informatyka» (Польща, 2012), «Наука і освіта в глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (Умань, 2013), «Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи» (Львів, 2013), «Компететнісний підхід у системі неперервної професійної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 2013); «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2013; 2015), «Higher Education – Higher level learning?» (Таллін, Естонія, 2013), «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Кіровоград, 2014); «Освіта дорослих у контексті сталого розвитку» (Київ, 2014), «Управління процесом кадрового забезпечення інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України (Київ, 2014); «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» (Ніжин, 2014), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний і національний виміри змін» (Суми, 2014, 2015–2019), «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників» (Харків, 2015), «Професійна свобода особистості у вимірах гуманістичної спадщини Антона Макаренка та Івана Зязюна» (Полтава, 2015); «Педагогічні інновації у фаховій освіті» (Ужгород, 2015), «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2015; 2017; 2019); «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього (Київ, 2017; Чернігів, 2019); «Розвиваємо освіту разом – навчаємось один в одного і навчаємо один одного» в рамках освітнього проекту між містами – побратимами Ірпінь (Україна) – Борна (ФРН), 2017); «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI століття» (Суми, 2018); Міжнародні конференції Української асоціації дослідників освіти «Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні» (Київ, 2017), «Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження» (Київ, 2019); «Розвиток професіоналізму сучасного педагога в

постнекласичній парадигмі» (Черкаси, 2019); «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2017, 2018);

– *міжнародні дискусійні, науково-практичні та веб-форуми*: Міжнародний Форум фахівців у галузі освітніх вимірювань (Київ, 2012), «Європейський Союз – Україна: освіта дорослих» (Київ, 2014); «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» (Умань, 2016); Web-форум «Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя» (Київ–Харків, 2019);

– *міжнародні читання*: Десяті міжнародні ювілейні Захаренківські наукові читання «Науково-педагогічна спадщина Олександра Антоновича Захаренка як джерело виховання молодого покоління» (Черкаси, 2012), I Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії» (Київ, 2012), Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької «Неперервна педагогічна освіта XXI століття: досвід, інновації, тенденції» (Київ, 2015-2018);

– *міжнародні науково-практичні та науково-методологічні семінари*: «Проектна діяльність як інструмент досліджень, навчання та інновацій» (Ніжин, 2016); «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Хмельницький, 2012–2019 рр.);

– *міжрегіональні та всеукраїнські науково-практичні конференції*: «Психолого-педагогічні аспекти розвитку педагогічної майстерності викладачів в умовах євроінтеграції» (Глухів, 2007), «Теорія і практика запровадження засад Болонського процесу в Україні» (Київ, 2009), «Мова, освіта в контексті Болонського процесу» (Київ, 2009), «Сучасна українська початкова школа: реалії та перспективи» (Кривий ріг, 2010), «Україна і світ: діалог мов та культур» (Київ, 2011), «Теоретико-методологічні аспекти

мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2011), «Практична підготовка педагогічних кадрів у вищій школі в умовах інтеграції України в Європейський освітній простір: стан та перспективи» (Переяслав-Хмельницький, 2012), «II Всеукраїнські Морозівські педагогічні читання» (Київ, 2012), «Методологія і методика інтерактивного навчання у середній і вищій школі» (Умань, 2012), «Науково-педагогічна спадщина Антона Макаренка у практиці сучасних освітніх закладів» (Київ, 2013), «Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців» (Львів, 2013), «Сучасна середня освіта: інновації, методологія, теорія, практика» (Кременчук, 2014); «Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів» (Київ, 2014), «Актуальні проблеми навчання і виховання в контексті сучасної освітньої парадигми» (Мукачево, 2015); «Теоретико-методичні засади системи професійного самовизначення особистості в умовах регіону» (Кременчук, 2016); «Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи» (Київ, 2017) «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» (Суми, 2017), «Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології» (Київ, 2018), «Вища освіта: удосконалення якості підготовки фахівців» (Київ, 2019);

– всеукраїнські науково-практичні та онлайн-семінари:

Всеукраїнський науково-практичний Інтернет-семінар «Актуальні проблеми фахової підготовки студентів музично-педагогічного профілю згідно з новими стандартами й програмами» (10–11 листопада, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди»); Всеукраїнський науковий он-лайн семінар «Макаренківські читання», присвяченому 131 річниці від дня народження А. С. Макаренка та 95-річчю Сумського державного педагогічного університету (Суми, 2019);

– *всеукраїнські читання*: Десяті міжнародні ювілейні Захаренківські наукові читання «Науково-педагогічна спадщина Олександра Антоновича Захаренка як джерело виховання молодого покоління» (Черкаси, 2012); Психолого-педагогічні читання, присвячені пам'яті академіка Івана Андрійовича Зязюна «Інноваційна педагогічна освіта: проблеми, реалії і перспективи» (Київ, 2014); Всеукраїнські психолого-педагогічні читання, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича «Профорієнтація: стан і перспективи розвитку» (Київ, 2014–2019); Всеукраїнські педагогічні читання «Освіта впродовж життя: вимоги часу», присвячених пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук (Київ, 2010; 2012; 2015; 2017; 2019), «Всеукраїнські психолого-педагогічні читання, присвячені пам'яті академіка Івана Андрійовича Зязюна «Інноваційна педагогічна освіта: проблеми, реалії, перспективи» (Київ, 2014), «Всеукраїнські педагогічні читання, присвячені пам'яті академіка Семена Устимовича Гончаренка «Особистісний і професійний розвиток дорослих: проблеми і перспективи» (Київ, 2014; 2016; 2018), Четверті всеукраїнські педагогічні читання, присвячених 80-річчю з дня народження Людмили Кондрашової «Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу (Черкаси, 2019);

– *науково-практичні семінари*: «Проблема ідентичності у дослідженні загальнокультурного розвитку особистості педагога в умовах постіндустріального суспільства» (Київ, 2012), «Педагогічна компаративістика – 2011: Компаративістські підходи підтримки та розвитку обдарованості» (Київ, 2011), «Педагогічна компаративістика-2012: аспект обдарованості (Київ, 2012), «Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2013), «Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та

український контекст» (Київ, 2014); Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2015); науково-практичний семінар для співробітників ІПОД НАПН України з проблем порівняльної педагогіки (Київ, 2014); «Актуальні проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов» (Ніжин, 2015); «Проектна діяльність як інструмент досліджень, навчання та інновацій» (Ніжин, 2016);

– *науково-методологічний семінар*: «Психопедагогіка як інструмент взаємодії учителя і учня» (Київ, 2012);

– *науково-методичний семінар*: «Підготовка вчителя в Європі в умовах євроінтеграційних процесів» (Миколаїв, 2011);

– *методологічні семінари НАПН України*: «Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі» (Київ, 2008), «Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів» (Київ, 2014), «Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації» (Київ, 2014), «Інтеграція освіти і науки – необхідна умова інноваційного розвитку країни» (Київ, 2015), «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» (Київ, 2018);

– *круглі столи*: «Мобільність як ознака становлення і розвитку педагогічної компетентності» (Київ, 2012), «Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутніх вчителів» (Київ-Суми, 2011–2015), «Наукова спадщина академіка І. А. Зязюна та актуалітети сучасної педагогічної освіти в Україні» (Київ, 2015), «Нова українська школа: виклики для професійного розвитку педагогічних працівників» (Київ, 2018), «Український вчитель у дзеркалі всеукраїнського опитування за методологією TALIS» (Київ, 2018);

– *звітні наукові конференції* Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Київ, 2008–2019 рр.) та ін.

Основні результати дослідження систематично обговорювалися на наукових семінарах і засіданнях відділу зарубіжних освітніх систем Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (2007–2019 рр.); кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (2017–2019 рр.).



ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ЗАКАРПАТСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ

вул. А.Волошина, 35, м.Ужгород, 88000 тел./факс:(03122) 3-42-74
web: <http://zakinppo.org.ua>, e-mail: info@zakinppo.org.ua Код ЄДРПОУ 02139723

12.01.2016 № 11/1 На № _____ від _____

Довідка про впровадження

на програму спецкурсу Постригач Н.О. Тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Південної Європи на межі ХХ – ХХІ століть: програма спецкурсу / Н. О. Постригач; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Тернопіль, 2015. – 36 с.

Матеріали програми спецкурсу «Тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Південної Європи на межі ХХ-ХХІ століть» (36 с.), розробленого к.б.н., ст.н.с. Постригач Н.О., застосовуються у навчальному процесі при викладанні спецкурсів з порівняльної педагогіки слухачам курсів підвищення кваліфікації Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Матеріали програми спецкурсу були заслухані на засіданні кафедри педагогіки та психології (протокол №1 від «04 » січня 2016 року) і отримали схвальні відгуки.

Завідувач кафедри педагогіки та психології

Л. Ходанич

Заступник директора з науково-дослідної роботи та міжнародної діяльності

М. Басараб

Директор інституту



Т. Палько



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

02.11. 2015 р. № 687

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження докторантки
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Постригач Надії Олегівни
на тему «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ-
початок ХХІ століття)
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка і історія педагогіки

Результати наукового дослідження докторської дисертації Постригач Надії Олегівни проходили апробацію в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії шляхом використання результатів дослідження на кафедрі педагогіки та психології. Актуальність представленого дослідження полягає у тому, що нині на порядку денному поставлено наукове осмислення проблеми становлення та розвитку педагогічної освіти в умовах глобалізації, інтернаціоналізації та інтеграції з метою удосконалення якості підготовки педагогів до майбутньої професійної діяльності в динаміці розвитку якісних та кількісних змін.

Матеріали дослідження були використані при читанні лекцій з курсів «Педагогіка», «Вища освіта України і Болонський процес» за напрямками: Тенденції неперервного професійного розвитку учителів у Євросоюзі, зокрема у Греції, Італії та Іспанії; Спільне та відмінне у розвитку педагогічної освіти в країнах Південної Європи. Матеріал подавався в порівняльному плані з станом розвитку освіти в Україні.

Вважаємо, що матеріали дослідження можуть бути рекомендовані до впровадження при читанні лекцій з курсу педагогіки у вищих навчальних закладах України.

Проректор з наукової роботи
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
доктор педагогічних наук, професор



О.М.Галус

**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

29016, Хмельницький-16,
вул. Інститутська 11, Україна



Код ЄДРПОУ 02071234
Web: <http://www.khu.km.ua>
E-mail: centr@khu.km.ua
Тел. (0382) 72-80-76, факс (03822) 2-32-65

**KHMELNYTSKYI
NATIONAL
UNIVERSITY**

11, Instytutska str.,
Khmelnyskyi, 29016, Ukraine

02.09.15 № 144/8
На _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертації ПОСТРИГАЧ НАДІЇ
ОЛЕГІВНИ на тему: «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та
Іспанії (кінець ХХ- початок ХХІ століття)» на здобуття наукового
ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна
педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2014-2015 років у навчальний процес кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету впроваджувався запропонований Н.О. Постригач методичний посібник «Розвиток педагогічної освіти в Італійській республіці наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.», зокрема під час вивчення дисциплін «Психологія і педагогіка вищої школи», «Порівняльна професійна педагогіка», у підготовці студентами курсових і магістерських робіт, проектах з порівняльної професійної педагогіки, позааудиторній професійно спрямованій роботі. Проміжні результати доповідалися на засіданнях кафедри практики іноземної мови та методики викладання, методологічних семінарах з компаративістики в Центрі порівняльної професійної педагогіки, а також впроваджувалися у навчально-виховний процес під час професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема вчителів іноземної мови та зарубіжної літератури на факультеті міжнародних відносин. Результати впровадження дають змогу більш якісно здійснювати професійну, психолого-педагогічну, соціокультурну підготовку, сприяють виявленню прогресивних ідей організації змісту, форм і методів підготовки фахівців та їх творчому використанню.

Результати апробації довели ефективність методичного посібника для навчального процесу Хмельницького національного університету. Результати впровадження були обговорені та схвалені на засіданні кафедри практики іноземної мови та методики викладання (протокол № 8 від 23 лютого 2015 р.) Хмельницького національного університету.

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри практики іноземної мови
та методики викладання



Параска Г.Б.

Бідюк Н. М.



Міністерство освіти і науки України
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

25006, м. Кіровоград, вул. Шевченка, 1, код ЄДРПОУ 02125415
тел. 22-18-34, факс 24-85-44, E-mail: mails@kspu.kr.ua, Web: http://www.kspu.kr.ua

№ 42-к

« » 2015 р.

ДОВІДКА

**про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження
Постригач Н.О. «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець
XX- початок XXI століття)» на здобуття наукового ступеня доктора
педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія
педагогіки**

Результати дисертаційного дослідження Постригач Н.О. використано при викладанні курсу «Порівняльна педагогіка» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та «магістр» у Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка упродовж 2011-2014 років.

Зокрема, при вивченні курсу студенти аналізують матеріали автора у колективній монографії «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика (2014), знайомляться із запропонованими Постригач Н.О. структурно-функціональними характеристиками реформаційних процесів у педагогічній освіті на сучасному етапі, розглядають моделі ефективного професійного розвитку вчителів в Греції, Італії та Іспанії.

Також студентами використано прогресивні ідеї дисертації щодо теоретико-методологічних підходів до формування громадянської компетентності у процесі професійного становлення учителя-європейця, підготовки вчителів для демократичного громадянства в загальноєвропейському контексті, їх участі у міжнародному освітньому просторі в умовах інтеграційних процесів.

Знайомство з еволюцією професійної підготовки та діяльності вчителів досліджуваних країн Південної Європи, використання методу портфоліо як інноваційної технології становлення учителя-європейця дозволяє студентам на конкретних прикладах переконатися у об'єктивності закономірностей та варіативності принципів професійно-педагогічної освіти, розширити розуміння тенденцій її розвитку в умовах Європи знань та збагатити уявлення про напрями удосконалення педагогічних процесів.

Проректор з наукової роботи



М.І. Садовий



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

№ 377

від «27» лютого 2015 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ПОСТРИГАЧ НАДІЇ ОЛЕГІВНИ на тему : «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ- початок ХХІ століття)», представленого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, у навчально-виховний процес Мукачівського державного університету

Проблема розвитку педагогічної освіти в Україні сьогодні є нагальною потребою через зміни у підготовці професійних кадрів та необхідність впровадження інноваційних технологій.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Постригач Н.О. «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ - початок ХХІ століття)» у Мукачівському державному університеті здійснювалося впродовж 2013 – 2014 рр. через ознайомлення викладачів і студентів педагогічного факультету з матеріалами методичних рекомендацій «Розвиток педагогічної освіти в Італійській республіці наприкінці ХХ- на початку ХХІ століття» (2 авт.арк. - 46 с.). Матеріали методичного посібника використовувалися у процесі викладання дисциплін «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка», «Актуальні проблеми педагогіки» тощо. Окрім цього, матеріали поданого методичного посібника застосовувалися в ході розв'язання актуальних педагогічних проблем, практичній та виховній роботі з майбутніми педагогами, при виконанні науково-дослідних та пошукових робіт молодих викладачів, аспірантів, магістрантів.

Перший проректор
Мукачівського державного університету
кандидат філософських наук, доцент



Гоблик В.В.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, МСП-41, 69600, Україна
тел.: (061) 764-45-46, факс: (061) 228-75-08, e-mail: znu@znu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125243

08.09.2017 № 01-14/147
на № _____

Довідка

про впровадження проміжних результатів дисертаційного дослідження
Постригач Н.О. «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець
XX- початок XXI століття)» на здобуття наукового ступеня доктора
педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія
педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Постригач Н.О. використано при викладанні курсів «Педагогіка», «Теорія та історія соціального виховання», «Основи соціалізації особистості», «Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та «Актуальні проблеми соціальної педагогіки», «Вища освіта і Болонський процес» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» в Запорізькому національному університеті упродовж 2011-2017 років.

У курсі «Вища освіта і Болонський процес» студенти аналізували матеріали автора у колективній монографії «Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі» (2011), зокрема особливостями розвитку педагогічної освіти в Грецькій республіці (друга половина XX – початок XXI століття). У курсі «Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах» студенти аналізували матеріали автора у колективній монографії «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика (2014), знайомилися із запропонованими Постригач Н.О. структурно-функціональними характеристиками розвитку європейського виміру у педагогічній освіті Греції, Італії та Іспанії наприкінці XX – початку XXI ст. на засадах компетентнісного підходу. У курсі «Педагогіка» студенти аналізували матеріали автора у колективній монографії «Тенденції професійного розвитку вчителів в країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки» (2016), зокрема ефективними моделями професійного розвитку вчителів в країнах ЄС, у тому числі країнах Південної Європи».

Результати дисертаційного дослідження Постригач Н.О. неодноразово обговорювалися на засіданнях кафедри соціальної педагогіки (2011-2017).

Результати впровадження були обговорені та схвалені на засіданні кафедри соціальної педагогіки (протокол № 4 від 28 серпня 2017 року).

Проректор з науково-педагогічної
та навчальної роботи



О.І. Гура



Міністерство освіти і науки України

**НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ**

вул. Крапив'янського, 2, м.Ніжин, Чернігівська обл., 16602,
тел./факс (04631) 7-19-22
E-mail: ndu@ndu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125668

04.03.2015 № 04

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ПОСТРИГАЧ Надії Олегівні «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії
та Іспанії (кінець ХХ- початок ХХІ століття)» на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та
історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Постригач Н.О. використано при викладанні курсу «Порівняльна педагогіка» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя упродовж 2012-2014 років.

При вивченні теми «Провідні чинники та стратегії розвитку освіти на сучасному етапі» студенти аналізують матеріали автора у колективній монографії «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика» (2014), знайомляться із запропонованими дисертанткою структурно-функціональними характеристиками реформаційних процесів у педагогічній освіті, розглядають моделі професійного розвитку вчителів в Італії, Греції та Іспанії, які представлені у публікаціях.

При вивченні теми «Актуальні проблеми сучасної педагогіки та перспективи їх розв'язання у ХХІ столітті» використано ідеї щодо теоретико-методологічних підходів до розвитку громадянської компетентності учителя, їх участі у міжнародному освітньому просторі в умовах інтеграційних процесів, забезпечення якості педагогічної освіти через проведення акредитаційних процедур.

Знайомство з матеріалами про педагогічну спадщину відомих педагогів названих країн, еволюцію професійної діяльності вчителів, використання портфоліо як засобу становлення учителя-європейця дозволяє студентам на конкретних прикладах переконатися у об'єктивності закономірностей та

варіативності принципів професійної освіти, розширити розуміння тенденцій та збагатити уявлення про шляхи удосконалення педагогічних процесів.

Результати дисертаційного дослідження Постригач Н.О. неодноразово обговорювалися на міжнародній конференції «Інновації в освіті» (2009, 2011, 2013) та представлялися у Наукових записках: серія психолого-педагогічні науки (2007, 2008, 2009, 2013), у Центрі порівняльних педагогічних досліджень Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Результати впровадження були обговорені та схвалені на засіданні кафедри педагогіки (протокол № 8 від 11 лютого 2015 року).

ДОВІДКА

Ректор



О.Д.БОЙКО

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, 84116 тел./факс (06262) 3-23-54
E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www: ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

12.09.17 № 68-17-654 на № _____

ДОВІДКА

про впровадження програми спецкурсу «Тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Південної Європи на межі XX – XXI століть» як результату докторської дисертації «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець XX- початок XXI століття)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
ПОСТРИГАЧ НАДІЇ ОЛЕГІВНИ

Запропонована програма спецкурсу спрямована на поглиблення і розширення знань, умінь й навичок студентів про тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Південної Європи на межі XX – XXI століть. Програма побудована на засадах інтегрованості й урахує принципи діяхронного, діяльнісного, компетентнісного, міжкультурного, проектного та системного підходів. Програма призначена для магістрантів, аспірантів, докторантів педагогічних спеціальностей, професорсько-викладацького складу та адміністративного персоналу педагогічних вищих навчальних закладів, працівників системи підвищення кваліфікації.

Упродовж 2016-2017 років у навчальний процес ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» впроваджувалася запропонована Н.О. Постригач програма спецкурсу «Тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Південної Європи на межі XX – XXI століть».

Результати впровадження дають змогу більш якісно здійснювати загальнопедагогічну та психолого-педагогічну підготовку фахівців. Результати апробації довели ефективність програми спецкурсу для навчального процесу ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», посприяли виявленню прогресивних ідей досвіду організації професійної підготовки вчителів у Греції, Італії та Іспанії та його творчому використанню при модернізації педагогічної освіти в Україні.

Ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

проф. С.О. Омельченко





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

06.09.2017/№ 476

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження матеріалів методичного посібника **Постригач Н.О.**
«Розвиток педагогічної освіти в Італійській республіці наприкінці ХХ –
на початку ХХІ століття»

Матеріали методичного посібника «Розвиток педагогічної освіти в Італійській республіці наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття» (2 авт.арк. – 46 с.), розроблених к.б.н., ст.н.с. Постригач Н.О., як результату докторського дисертаційного дослідження «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття» (13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки), виконуваного у відділі зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, використовуються при розробці та викладанні навчальних курсів «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи» для студентів спеціальностей 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 011 «Науки про освіту (Педагогіка вищої школи)».

Ректор

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,
доктор педагогічних наук, професор



І.М.Шоробура

ПВНЗ «ІНСТИТУТ ЕКОЛОГІЇ ЕКОНОМІКИ І ПРАВА»

01054, м. Київ, вул. Тургенєвська, 11
тел./факс +38 044 486 07 63, www.ieep.org.ua

№ 112

в. 14.05.2019р.

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Постригач Н.О. на тему: «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття)», представленого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія

Матеріали дисертаційного дослідження Постригач Надії Олегівни на тему: «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття)» при викладанні педагогічних дисциплін в ПВНЗ «Інституті екології, економіки і права» для майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Представлені авторкою результати дисертаційного дослідження спрямовані на розширення знань студентів про історичні аспекти становлення освіти в європейських країнах, вплив економічних реформ на їх освітній розвиток і становлення, врахування кроскультурних, національних та історичних чинників, за яких відбулися значні зміни в освітніх процесах. Особливий інтерес представляє зіставний аспект освітніх досягнень цих країн, врахування автентичної специфіки розвитку педагогічної освіти та освіти впродовж життя; прогностичного виявлення можливості наукової екстраполяції конструктивних ідей педагогічного досвіду досліджуваних країн для модернізації системи педагогічної освіти України.

Результати дисертації мають значний потенціал упровадження у зв'язку з інтеграцією української системи освіти в європейський освітній простір. Матеріали дисертаційного дослідження можуть також бути використані під час підготовки фахівців синонімічних професій, читанні курсів та написанні підручників із проблем педагогічної освіти.

Ректор –
професор



Нікандров О.В

ПВНЗ «ІНСТИТУТ ЕКОЛОГІЇ ЕКОНОМІКИ І ПРАВА»

01054, м. Київ, вул. Тургенєвська, 11
тел./факс +38 044 486 07 63, www.ieep.org.ua

№ 113

Від 14.08.2019р.

Довідка про впровадження

монографії Постригач Н.О. Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття): тенденції та перспективи: монографія / Н. О. Постригач; за ред. д.п.н., проф. Л. М. Романишиної]. – Тернопіль, Тернограф, 2019. – 424 с.

Матеріали монографії Постригач Надії Олегівни «Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття): тенденції та перспективи використовувалися викладачами педагогіки в освітньому процесі ПВНЗ «Інституту екології економіки і права» під час вивчення студентами навчальної дисципліни «Педагогіка».

Монографія Постригач Н.О. спрямована на розширення знань студентів щодо тенденцій розвитку педагогічної освіти в Україні та країнах Південної Європи; визначення особливостей функціонування національних систем педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії з урахуванням освітньо-професійних потреб різних категорій педагогічних працівників у межах формальної й неформальної освіти.

Матеріали монографії Постригач Н. О. представляють інтерес у студентської аудиторії, як такі, що презентують кращі моделі європейської освіти, розширюють діапазон знань, компетенції про освітні традиції та досвід і можуть бути рекомендовані до друку.

Ректор –
професор



Нікандров О.В.

Αθήνα, 8/6/2004

Αριθ.Πρωτ.: 8328

Διεύθυνση:Ειδικών Προγραμμάτων Διεθνών Υποτροφιών
Τμήμα: Αλλοδαπών & Μορφωτικών Ανταλλαγών
Πληροφορίες: Α. Χριστοδούλου ή Α. Καρακατσάνη
Τηλ.: (210) 3726324, 325
FAX: (210) 3221863

Προς: κάθε ενδιαφερόμενο

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Από την Υπηρεσία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών πιστοποιείται, με βάση τα στοιχεία που τηρούνται στο αρχείο της, ότι η αλλοδαπή από την Ουκρανία κ. POSTRYHACH NADIYA (κάτοχος του Διαβατηρίου αριθμ. ΑΜ 783589/17-03-2000) πραγματοποιεί μεταδιδακτορικές σπουδές στον Τομέα Βιολογίας Φυτών του Πανεπιστημίου Πατρών με υποτροφία του Ι.Κ.Υ. από 16/12/2003. Η υποτροφία λήγει στις 15/12/2004 χωρίς δυνατότητα ανανέωσής της.

Από το Ι.Κ.Υ. καταβάλλονται μηνιαία τροφεία ύψους εξακοσίων πενήντα ευρώ (€650,00) και παρέχεται δωρεάν ιατροφαρμακευτική και νοσοκομειακή περίθαλψη σύμφωνα με την υπ' αριθμ. Α3γ/Φ.15/107/27-1-1984 (ΦΕΚ 72/Β'/13-2-1984) απόφαση του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας.

Το σημείωμα αυτό εκδίδεται από το Ι.Κ.Υ., ύστερα από αίτημα του υποτρόφου, για κάθε χρήση.

Η Τμηματάρχης

Μ. Μικεδάκη-Δρακάκη