

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА – 2013:
трансформації в освіті зарубіжжя
та український контекст**

МАТЕРІАЛИ

Всеукраїнського науково-практичного семінару

м. Київ, 10 червня 2013 року

Семінар організовано лабораторією порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України в рамках НДР
«Порівняльний аналіз забезпечення якості загальної середньої освіти
в провідних країнах Європи та США» (2012 – 2014).
Державний реєстраційний номер 0112U001419

Київ
Педагогічна думка
2013

УДК 37.014.5(100+477)(082)
ББК 74.04я73
П24

П24 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. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 202 с.

Матеріали збірника присвячено проблемам, які обговорювалися на науково-практичному семінарі «Педагогічна компаративістика – 2013» (Київ, 10 червня 2013 р.): методологічним орієнтирам порівняльно-педагогічних досліджень у світовому контексті, стратегіям розвитку зарубіжної шкільної освіти, актуальним проблемам професійної освіти та освіти дорослих у компаративістичній перспективі, зарубіжному досвіду підтримки обдарованості та сприяння творчим здібностям школярів, інноваційним технологіям в освіті зарубіжжя та України.

Для розробників освітньої політики, науковців, управлінців, викладачів, аспірантів, студентів.

Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за точність наведених фактів, цитат, власних імен, посилань на джерела та інших відомостей.

УДК 37.014.5(100+477)(082)
ББК 74.04я73

ЗМІСТ

<i>Топузов О.</i>	<i>До читача</i>	9
<i>Локшина О.</i>	<i>«Педагогічна компаративістика-2013»: методологічне фокусування українських дослідників з порівняльної педагогіки</i>	10
<i>Рекомендації до виконання дисертаційних робіт у галузі порівняльної педагогіки</i>		12
I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ		
<i>Вихруц А.</i>	<i>Перспективи розвитку педагогічної компаративістики</i>	15
<i>Леценко М.</i>	<i>Порівняльно-педагогічні дослідження зі спеціальності 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті»</i>	17
<i>Садова В.</i>	<i>Концептуалізація компаративістичного підходу в сучасних історико-педагогічних дослідженнях</i>	19
<i>Теодорович А.</i>	<i>Професор Е. Епштейн про межі порівняльно-педагогічних досліджень</i>	21
<i>Цюра С.</i>	<i>До питання про особливості методології порівняльних педагогічних досліджень</i>	23
<i>Штомпель Г.</i>	<i>Методологічний виклик порівняльним студіям управління розвитком професіоналізму в післядипломній освіті</i>	24
II. ПЕДАГОГІЧНІ РЕАЛІЇ У ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ		
<i>Гоштанар І.</i>	<i>До питання керування в педагогіці Й. Гербарта</i>	27
<i>Кашперська-Юришин Н.</i>	<i>Історія шкільництва в Сербії до Першої світової війни</i>	29
<i>Терьохіна Н.</i>	<i>Історія Шатоквіанського руху в Америці</i>	31
<i>Федчишин Н.</i>	<i>Актуалітети реалізації ідей гербартианства в педагогічній думці Німеччини</i>	33
III. ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ		
<i>Вербицька С.</i>	<i>Визначення змістових особливостей освітньої політики як предмет дослідження вітчизняних та іноземних науковців</i>	35
<i>Загоруйко Л.</i>	<i>Функціонування омбудсмена з питань дискримінації у скандинавських країнах та Україні</i>	37
<i>Листопад О.</i>	<i>Стратегії розвитку інклюзивної освіти у Великій Британії</i>	39
<i>Мазуренко К.</i>	<i>Становлення неконфесійної релігійної освіти у Великій Британії</i>	40

<i>Овчарук О.</i>	<i>Громадянська компетентність в контексті впровадження освіти для демократичного громадянства в європейських країнах</i>	43
<i>Пермякова О.</i>	<i>Міжнародний досвід реформувань в освітній системі (приклад Франції)</i>	44
<i>Першукова О.</i>	<i>Вплив філософських концепцій на становлення та розвиток багатомовної освіти у країнах Західної Європи</i>	47
<i>Плахотник В.</i>	<i>Проблема учіння в зарубіжних педагогічних дослідженнях</i>	50
<i>Рубан Л.</i>	<i>Альтернативні форми навчання в Україні (зарубіжний досвід)</i>	52
<i>Чернякова Ж.</i>	<i>Нормативно-правові засади інтернаціоналізації освітнього простору в Україні</i>	54

IV. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ – СВІТОВИЙ ВИМІР

<i>Боднарчук Т.</i>	<i>Основні напрями розвитку білінгвальної освіти в Австрії на сучасному етапі</i>	57
<i>Боднарчук О.</i>	<i>Ключові навички в Національному курикулумі Австралії</i>	59
<i>Борисенко І.</i>	<i>Етапи розвитку курикулуму початкової освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії (Англія, Уельс)</i>	61
<i>Бутова В.</i>	<i>Теоретичні засади забезпечення якості освіти у фінських загальноосвітніх середніх школах</i>	63
<i>Глушко О.</i>	<i>Проблема збереження рідної мови в освітній практиці української діаспори в США</i>	65
<i>Гончаренко О.</i>	<i>Соціалізація учнів – вихідців з національних меншин в американських школах у позитивному контексті полікультурної освіти</i>	66
<i>Зайцева Н.</i>	<i>Особливості запровадження двомовного навчання в середніх навчальних закладах України з навчанням мовами нацменшин</i>	68
<i>Кічула М.</i>	<i>Використання досвіду Польщі з питань моніторингу в системі освіти України</i>	70
<i>Максименко О.</i>	<i>Підходи до втілення професійного компонента змісту навчання іноземних мов у старшій профільній школі країн Європейського Союзу</i>	72
<i>Нікольська Н.</i>	<i>Елементи порівняльного аналізу двомовної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії і в Україні</i>	74
<i>Самойлова Ю.</i>	<i>Інноваційні шкільні мережі як предмет порівняльно-педагогічного дослідження у вітчизняній та російській компаративістиці</i>	76

<i>Філіппенко Н.</i>	<i>Модернізація загальної музичної освіти в Польщі в контексті євроінтеграційних процесів</i>	78
<i>Чистякова І.</i>	<i>Творче використання прогресивного досвіду інноваційних шкільних мереж Великої Британії в Україні</i>	80
<i>Щербань І.</i>	<i>Перспективність американського досвіду функціонування сільської школи в Україні</i>	81
<i>Ярова О.</i>	<i>Моделі інтегрованого навчання у початковій школі Європейського Союзу</i>	83

V. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США

<i>Волинець Л.</i>	<i>Історичні витоки забезпечення якості загальної середньої освіти у Фінляндії</i>	86
<i>Джурило А.</i>	<i>Вплив міжнародних порівняльних досліджень якості освіти на реформування шкільництва у Федеративній Республіці Німеччини</i>	88
<i>Єгоров Г.</i>	<i>Стандарти як складова механізму забезпечення якості загальної середньої освіти у Франції</i>	91
<i>Лавриченко Н.</i>	<i>Політика і стратегія забезпечення якості освіти в країнах ЄС та США</i>	92
<i>Локшина О.</i>	<i>До питання про позитиви участі країн у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти</i>	94
<i>Оржеховська О.</i>	<i>Загальний навчальний план як механізм забезпечення якості шкільної освіти в Норвегії</i>	95
<i>Шеверун Н.</i>	<i>Стандарти загальної середньої освіти як структурний компонент системи оцінки якості освіти Німеччини</i>	96

VI. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОСТІ ТА СПРИЯННЯ ТВОРЧИМ ЗДІБНОСТЯМ ШКОЛЯРІВ

<i>Волик В., Панкевич О.</i>	<i>Порівняльна характеристика проектно орієнтованих підходів до навчання учнів в Німеччині та Україні (на прикладі проекту ТеоПракс)</i>	98
<i>Гоцуляк Ю.</i>	<i>Участь батьків в освіті обдарованих дітей за законодавством США</i>	101
<i>Корсунська Л.</i>	<i>Інформатизація освіти у Південній Кореї: на шляху до смарт-суспільства</i>	103
<i>Поліхун Н.</i>	<i>Реалізація дослідницького підходу до навчання в освітніх проектах Євросоюзу</i>	105
<i>Сіпко К.</i>	<i>Реалізація педагогічного підходу, базованого на допитливості (IBSE), в Естонії. Досвід Тартуського університету</i>	107
<i>Стрелкова Ю.</i>	<i>Зарубіжний досвід підтримки обдарованості на прикладі КНР</i>	108

<i>Хілько Ю.</i>	<i>Організація соціалізаційного процесу у навчанні обдарованих учнів у загальноосвітніх школах Канади</i>	110
<i>Шуцько О.</i>	<i>Соціальний інтелект, творча уява, метафоричне мислення та їхня роль у формуванні схильності обдарованих дітей до дослідницької діяльності</i>	112
<i>Яншина Т.</i>	<i>Особливості розвитку обдарованої дитини</i>	114

**VII. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
ТА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОМПАРАТИВІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ**

<i>Авиенюк Н.</i>	<i>Реалізація транснаціональної мобільності програм університетами розвинених англomовних країн</i>	116
<i>Білокопитов В.</i>	<i>Європейський студентський союз: погляд на Болонський процес очима студентів</i>	118
<i>Бобраков С.</i>	<i>Досвід впровадження практики на профпридатність (Eignungspraktikum) як передумови вступу до програм підготовки вчителів у Німеччині</i>	120
<i>Бойчевська І.</i>	<i>Академічна мобільність як елемент професійної соціалізації молоді</i>	122
<i>Бойченко К.</i>	<i>Проблеми професійної підготовки головних суб'єктів управління школою (голландський досвід)</i>	124
<i>Гребеник Ю.</i>	<i>Сучасні тенденції формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США</i>	126
<i>Гуменюк В.</i>	<i>Порівняльний аналіз практики здобуття іноземними студентами вищої медичної освіти: зовнішні системи оцінювання якості освіти</i>	128
<i>Долгова Н.</i>	<i>Емпіричне дослідження сучасного стану фізичного виховання та спорту в університетах Польщі</i>	130
<i>Донченко В.</i>	<i>Соціальні медіа як засіб залучення іноземних студентів до навчання в університетах США</i>	132
<i>Дяченко Л.</i>	<i>Сучасні стандарти педагогічної освіти у ФРН в контексті компетентнісного підходу</i>	134
<i>Ємельяненко Л.</i>	<i>Особливості підготовки майбутніх учителів англійської мови і літератури в педагогічних закладах Великої Британії (на прикладі Англії)</i>	136
<i>Жижко О.</i>	<i>Особливості професійної освіти маргінальних груп населення як компоненту заходів соціального захисту в Мексиці</i>	138
<i>Іванюк І.</i>	<i>Питання формування полікультурної компетентності вчителя в зарубіжних країнах</i>	139
<i>Кайдановська О.</i>	<i>Творчі методи навчального проектування у професійній підготовці архітекторів: світовий досвід</i>	141

<i>Клочкова Т.</i>	<i>Менеджмент ризиків як предмет порівняльно-педагогічного дослідження</i>	142
<i>Комар О.</i>	<i>Освіта дорослих у Франції як філософія життя: прагнення до навчання як прагнення до життя</i>	144
<i>Красуля А.</i>	<i>Ендавмент-фонди в освітньому фандрейзингу: американський досвід</i>	146
<i>Максимович О.</i>	<i>Використання компетентнісного підходу у професійній підготовці вчителів країн Європи і України</i>	148
<i>Нестеренко І.</i>	<i>Проектування навчальних програм згідно з модернізованим законом «Про вищу освіту» в Польщі</i>	151
<i>Пасько Н.</i>	<i>Тенденції стандартизації змісту вищої освіти в Австралії: приклад університету Ля Троба</i>	153
<i>Повалій Т.</i>	<i>Нормативно-правові засади модернізації вищої хореографічної освіти в Польщі</i>	155
<i>Постригач Н.</i>	<i>Громадянська освіта у професійному розвитку учителів</i>	157
<i>Процько Є.</i>	<i>Інституційне забезпечення підготовки вчителів англійської мови в Бельгії</i>	158
<i>Регейло І.</i>	<i>Забезпечення якості докторської підготовки в європейських університетах</i>	160
<i>Сапожников С.</i>	<i>Системи вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону як галузь системного дослідження та об'єкт порівняльного аналізу</i>	162
<i>Сахно М.</i>	<i>Магістратура в системі вищої педагогічної освіти у Великій Британії</i>	164
<i>Сбруєв М.</i>	<i>Фахові мережі як чинник підготовки фахівців до управління науковою роботою в університетах США</i>	166
<i>Тезікова С.</i>	<i>Вплив американських професійних асоціацій на якість педагогічної освіти</i>	168
<i>Федорчук І.</i>	<i>Реформування педагогічної освіти: досвід Вірменії</i>	170
<i>Чугай О.</i>	<i>Міжнародні програми професійного розвитку вчителів у США</i>	172
<i>Ярмак І.</i>	<i>Суспільство знань як чинник модернізації вищої освіти у Європейському Союзі</i>	174

VIII. СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІКТ-ОСВИТИ

<i>Гриценчук О.</i>	<i>Підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів засобами ІКТ у моніторингових дослідженнях міжнародної програми PISA</i>	176
<i>Гуменний О.</i>	<i>Развитие уровня информационной культуры руководителей ПТУЗ в открытом информационно-образовательном пространстве ПТО в условиях глобализации</i>	177

<i>Кравчина О.</i>	<i>Досвід застосування мережі School Leaders' Network при формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності адміністративного персоналу середньої школи в США</i>	181
<i>Краснолуцький К.</i>	<i>Дослідження тенденцій розвитку ІКТ в сучасній українській освіті</i>	183
<i>Малицька І.</i>	<i>Віртуальні спільноти – інноваційні освітні середовища в системах освіти країн Європи</i>	184
<i>Сороко Н.</i>	<i>Проблема розвитку ІК-компетентності вчителів в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища у міжнародному вимірі</i>	187
<i>Тимчук Л.</i>	<i>Підготовка до навчання учнів у віртуальних університетах – важлива тенденція розвитку зарубіжної освітньої реальності</i>	188
<i>Яцишин А.</i>	<i>Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній практиці загальноосвітніх шкіл Швеції: історія і сьогодення</i>	190
<i>Автори збірника</i>		192

ШАНОВНИЙ ЧИТАЧУ!

Інститут педагогіки НАПН України – одна з провідних установ, яка виконує соціальне замовлення суспільства щодо забезпечення науково-методичного підґрунтя розвитку сучасної педагогічної науки, здійснення масштабних досліджень з впровадження новітніх освітніх технологій. Наукові дослідження Інституту спрямовані на методологічне й дидактичне забезпечення розвитку і функціонування української освіти. В умовах глобалізації сучасного світу запорукою успішного досягнення високої якості освітніх результатів є порівняльно-педагогічні розвідки, які все більше позиціонуються країнами як інструмент досягнення національними освітніми системами міжнародних стандартів якості у контексті конкурентоспроможності.

Солідний внесок у процес вивчення освітніх здобутків зарубіжжя в Україні робить лабораторія порівняльної педагогіки Інституту. Цей науковий підрозділ протягом тривалого часу свого існування перетворився на провідну школу педагогічної компаративістики, лідера впровадження зарубіжного досвіду в національну теорію і практику. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика», який проводить лабораторія порівняльної педагогіки вже четвертий рік поспіль, є однією з форм такого впровадження. Здобутки учасників семінару з багатьох регіонів України, представлені у цій збірці, безперечно сприятимуть подальшій розбудові методологічних засад української педагогічної компаративістики та слугуватимуть орієнтиром для удосконалення національної освіти та її наближення до кращих світових взірців.

Олег Топузов

*доктор педагогічних наук, професор,
Директор Інституту педагогіки НАПН України*

«ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА-2013»: МЕТОДОЛОГІЧНЕ ФОКУСУВАННЯ УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ З ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Щорічне проведення науково-практичного семінару «Педагогічна компаративістика» продемонструвало низку важливих моментів. Задуманий у 2010 р. як камерне зібрання компаративістів – співробітників установ Національної академії педагогічних наук України (м. Київ), за чотири роки семінар перетворився на всеукраїнську платформу для обговорення нагальних здобутків та проблем порівняльної педагогіки у національному масштабі. Учасниками семінару «Педагогічна компаративістика-2013» стали компаративісти з половини регіонів України – АР Крим, Запорізької, Івано-Франківської, Дніпропетровської, Луганської, Львівської, Сумської, Тернопільської, Херсонської, Хмельницької, Черкаської, Чернігівської областей. Така представницька географія вказує на актуальність напряму порівняльно-педагогічних досліджень, їх затребуваність для модернізації національної освіти.

Матеріали цієї збірки підтверджують також динамічний розвиток національної порівняльної педагогіки у контексті удосконалення її методологічних засад. По-перше, можна з задоволенням відмітити, що українські компаративісти рухаються у напрямі відходу від робіт з зарубіжної педагогіки до досліджень з порівняльної. Фактично всі докторські розвідки орієнтовані на вивчення проблем на над- та міжнародному рівнях (ЄС, Західна Європа, країни Чорноморського регіону). У кандидатські дослідження, які поки що традиційно присвячені одній країні, також закладена база для порівняння за рахунок аналізу українського контексту та розроблення рекомендацій для України.

Проектуючи кубічну рамку для аналізу порівняльних досліджень М. Брея та Р. М. Томаса (Mark Bray & Robert Murray Thomas, 1995) на матеріалі цієї збірки, відзначимо ще один позитив вітчизняної компаративістики, який свідчить на користь її синхронізації зі світовою. Предмет дослідження українських науковців не обмежується системами освіти зарубіжних країн, а є широким спектром педагогічних феноменів – освітньої політики, релігійно-, культурно-, громадянсько-педагогічних аспектів, моделей забезпечення якості освіти, підготовки вчителів, ІКТ-освіти, підтримки обдарованої молоді тощо.

Наступним досягненням має бути названа практика обов'язкового залучення елементу часового порівняння для підсилення формату географічного. Йдеться про включення до дисертаційних досліджень історії питання, простежування історичних витоків досліджуваної проблеми, що корелюється з ідеями всесвітньо відомих компаративістів, серед яких А. Світінг (Anthony

Sweeting, 2001). Вчений зазначав, що намагання обмежити порівняльні дослідження винятково виміром географії/місця (location), робить їх пласкими, а часове порівняння додає аналізу глибини.

Аналіз підходів українських компаративістів до проведення наукових розвідок на основі моделі Дж. Бередєя (George Bereday, 1964) дає підстави говорити про використання послідовного порівняння з тенденцією до поширення одночасного, хоча і в менших масштабах.

Що ж стосується методів, то тут спостерігається відхід від суто теоретичних (аналізу першоджерел і аналітики) у напрямі застосування емпіричних (спостережень, інтерв'ю, опитувань), передусім у спеціальності 13.00.04.– теорія та методика професійної освіти, хоча існують випадки їх аплікації і у спеціальності 13.00.01. Важливим тут вважаємо зберегти саму ідею порівняльно-педагогічних досліджень, які не передбачають проведення експерименту з перевірки можливостей упровадження кращих зарубіжних практик, а маємо на меті виявлення тенденцій 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 (Б. Вульфсон, 2003), або навіть встановлення загальних чи універсальних законів як корисних для власної освітньої системи; її вдосконалення (Henk van Dael, 1993).

Підсумовуючи, зазначимо, що виразними реаліями у царині педагогічної компаративістики в Україні є як інтенсифікація здійснення широкого спектру порівняльних досліджень, так і їх об'єктивізація, що стало можливим завдяки відкриттю доступу до світових ресурсів, які довгий час були фізично недоступні для українських науковців. Зникнення залізної завіси надало можливість для відвідання вітчизняними вченими зарубіжних наукових центрів, а ІКТ – використання електронних ресурсних баз, об'єднаних у глобальні мережі. Не менш відчутним поштовхом до об'єктивізації стало збагачення методологічних підходів до осмислення освітніх явищ, пропонованих провідними порівняльно-педагогічними школами зарубіжжя.

Водночас розвиток завжди передбачає складнощі – у контексті національної порівняльної педагогіки на порядку денному подальша розбудова спільноти компаративістів, які мають відповісти ще на багато не до кінця з'ясованих професійних питань щодо мети, завдань, методів науки, якій вони віддані. А щорічний всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика» й надалі слугуватиме одним з інструментів виконання такого завдання.

Олена Локшина

доктор педагогічних наук,
завідувач лабораторії порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИКОНАННЯ ДИСЕРТАЦІЙНИХ РОБІТ У ГАЛУЗІ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1 У формулюванні теми порівняльно-педагогічного дослідження уточнення хронологічних меж (у дужках після назви роботи) не робиться, оскільки порівняльно-педагогічне дослідження здійснюється (на відміну від історико-педагогічного) у сучасному вимірі. Водночас, хронологічні межі дослідження є вкрай необхідним компонентом наукового апарату дисертації та автореферату, формуючи чітку рамку, яка забезпечує досліднику можливість для концентрації на процесах та явищах, які відбуваються у чітко визначений період сучасності, убезпечує від перестрибування з одного часового проміжку на інший.

2. Доцільним є формулювання територіальних меж, у разі, якщо освітній феномен, що досліджується, проектується більш ніж на одну зарубіжну країну.

3. Актуальність дослідження важливо визначати з урахуванням нагальних потреб і перспектив розбудови вітчизняної освіти в контексті європейського і світового освітніх просторів. Суперечності розвитку досліджуваних педагогічних явищ і процесів слід обґрунтовувати як передумову і рушій одержання нових знань та інформації, необхідних для поступу вітчизняної педагогічної науки й практики. У викладі актуальності дослідження доцільно спиратися на офіційні документи (закони, постанови, доктрини тощо) як окремих країн, так і наддержавних структур та міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, ЄС, РЄ, ОЕСР).

4. Мета дослідження має узгоджуватися з предметом дослідження. Обов'язковою складовою мети повинно бути окреслення перспектив/надання пропозицій/рекомендацій з використання зарубіжного досвіду в Україні. Відповідно така позиція має бути відображена в одному з завдань дисертації.

5. Завдання дослідження слід формулювати таким чином, щоб вони репрезентували головні структурні підрозділи дисертаційної роботи. Завдання, що стосуються аналізу стану розроблення наукової проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, а також порівняльного аналізу педагогічних шляхів її розв'язання, слід розглядати як пріоритетні для порівняльно-педагогічних досліджень. Загальна кількість завдань для кандидатської дисертації не повинна перевищувати 5-ти, а докторської – 8-ми.

6. Новизна дослідження має ґрунтуватися на нових фактах, теоретичних узагальненнях, особливостях, тенденціях, виявлених у ході порівняльно-педагогічного дослідження освітніх явищ і процесів в одній, кількох (або більше) країнах, містити вказівку на автентичні наукові матеріали, терміни й поняття, що вперше вводяться автором дисертаційного дослідження у науковий обіг вітчизняної педагогіки.

7. При наданні рекомендацій/пропозицій слід передусім керуватися доцільністю, а політичні, соціальні, культурні умови розглядати як тло, що може сприяти або перешкоджати впровадженню прогресивного педагогічного досвіду. Рекомендації/пропозиції мають бути реалістичними і стосуватися педагогічної галузі в Україні.

8. Для надання реалістичних та дійсно потрібних українській педагогіці і суспільству рекомендацій необхідним є ретельне дослідження стану та тенденцій розвитку досліджуваного феномену в Україні, що має бути викладено в окремому параграфі. Лише за таких умов можливе формулювання валідних рекомендацій, які доцільніше репрезентувати окремим (невеликим) параграфом.

9. Сьогодні в Україні вже накопичено досить значний масив досліджень з порівняльної педагогіки. Тому параграф «Стан дослідженості проблеми у вітчизняній порівняльній педагогіці» (передусім для докторських дисертацій), де зроблено ретельний огляд попередніх досліджень вітчизняних компаративістів з теми дисертації, сприяє аналізу дійсно нових аспектів обраного науковцем педагогічного явища. Для кандидатських дисертацій такий огляд у форматі окремого параграфу підвищує рівень роботи. У разі малої кількості дисертацій з проблеми дослідження такий аналіз може бути складовою параграфу, що присвячується розгляду досліджуваного феномену в Україні або відкривати параграф, який містить рекомендації/пропозиції.

10. Структура роботи з порівняльної педагогіки складається, як правило, з двох або трьох розділів для кандидатської дисертації і чотирьох і більше розділів – для докторської. Вона має відображати:

- теоретичні аспекти досліджуваної проблеми (методологію, історію, теорії, концепції) (для кандидатської – Розділ 1);
- практичні шляхи її педагогічного розв'язання: зміст, форми, методи, технології, засоби, а також обґрунтовану оцінку їх ефективності (для кандидатської – Розділ 2);
- перспективи використання зарубіжного досвіду в Україні (для кандидатської – Розділ 3, який містить параграф, присвячений розвитку досліджуваного феномену в Україні, та параграф, що містить пропозиції/рекомендації).

11. Логічним завершенням кожного розділу мають бути висновки (2-3 сторінки), а дисертації – загальні висновки (5-7 сторінок).

12. Джерельна база дослідження – це головне надбання для дисертацій зі спеціальності 13.00.01 та є доцільною для інших спеціальностей. Вона повинна містити такі пункти:

- закони і підзаконні акти певної країни (групи країн);
- офіційні документи міжнародних організацій;
- монографічні дослідження зарубіжних та вітчизняних дослідників,
- періодичні видання (зарубіжні та вітчизняні);
- аналітичні матеріали дослідницьких центрів (університетських, регіональних, міжнародних), громадських, політичних організацій;
- статистичні дані національних та міжнародних інституцій;
- навчальні плани, програми та інші документи, що забезпечують перебіг педагогічного процесу у навчальних закладах певних рівнів і типів (відповідно до теми дослідження).

13. Список використаних джерел має налічувати щонайменше 200 найменувань для кандидатської дисертації та 500 – для докторської, переважна їх кількість (дві третини) – іноземними мовами.

14. Додатки в порівняльно-педагогічній дисертації набувають особливої ваги, оскільки дають змогу ознайомитися з оригіналами документів, навчальних програм, методик тощо. Залучення оригінальних текстів має обов'язково супроводжуватись їх українською версією.

15. «Словник іншомовних понять і термінів» слід розглядати як обов'язковий для будь-якого порівняльно-педагогічного дослідження додаток.

I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ

Анатолій Вихрущ
Тернопільський національний економічний університет
(м. Тернопіль)

1 Огляд вітчизняної та зарубіжної літератури дозволяє зробити висновок, що компаративістика стає дедалі більш популярною в найрізноманітніших науках – від філології до юриспруденції. Не стала винятком і педагогіка. На етапі становлення важливо виокремити головні методологічні засади, які дозволять уникнути хаотичного опису подій та процесів.

2. Час підтверджує значимість обґрунтованих нами принципів анти- критичизму і новаторства. Критична оцінка помилкових дій, зокрема при прийнятті управлінських рішень, у визначенні пріоритетів освітньої політики може і повинна стати темою окремих монографічних досліджень. Водночас нагромадження досягнень і недоліків, особливо при оцінці спадщини видатних особистостей, нівелює позитивні аспекти.

3. Проста, на перший погляд, ідея новаторства так і не стала нормою при написанні дисертацій та навчальних посібників. Якщо Я. А. Коменський всебічно обґрунтував ідею природовідповідності, яка потреба в приписуванні її усім українським просвітителям? Якщо І. Сікорський вперше виміряв втомлюваність учнів і вперше звернув увагу на значимість помилкових дій, то це повинно стати елементом національної гордості. Таких прикладів можна назвати сотні.

4. Відзначаємо перспективність компаративістичних досліджень розумового, морального, естетичного, фізичного, трудового виховання в різних країнах на рівні кандидатських дисертацій. На часі серія монографічних досліджень закономірностей розвитку європейської педагогіки. Таке багатотомне видання стало б гідним завданням для АПН України хоча б у плані координації та співпраці дослідників.

5. Педагогічна персонологія, яка передбачає встановлення закономірностей розвитку людини від пренатального періоду до старості і смерті, може стати своєрідною системою координат для педагогічної компаративістики XXI ст. Це дасть можливість врешті-решт наблизитися до розуміння суті кількісних і якісних змін, які обумовлюють латентний процес переходу до індивідуального і особистісного рівня.

6. Українська педагогіка із значним запізненням повернулася до наукової оцінки християнства. Адже починаючи від мети виховання (Будьте досконалі як досконалий Отець ваш небесний), програми виховання, поданої в лаконічних заповідях, захисту особистості від страху смерті до проблеми освіти (освіта для світла і світу) і діяльності Учителя, християнська педагогіка є унікальною, цілісною, ефективною системою, яка довела свою значимість тисячолітньою практикою. На часі монографічні порівняння спільних та відмінних особливостей педагогічних аспектів різних релігій. Тим більше, що Україна відзначається поєднанням виховних систем, характерних для титульної нації та інших народів, які створюють унікальну полікультурну єдність.

7. Пошук особливостей становлення і розвитку етнопедагогіки, хоча б на європейському просторі, ще чекає своїх дослідників. Не випадково польські фахівці образно зауважили, що етнопедагогіка це не лише славне минуле, але й славне майбутнє. Адже навіть попередній огляд усної народної творчості дозволяє акцентувати увагу на геніальних оцінках значимості активної діяльності та відпочинку, діагностики, сміху, психологічного захисту людини, спілкування, страху, часу, ставлення до батьків, статевих стосунків, конфліктів, агресії, смерті. Цікаво, що окремі аспекти педагогічної системи народу ще не стали предметом наукової оцінки в педагогіці. Педагогічна компаративістика має тут широке поле для роботи.

8. У даний час знову стає актуальною парадоксальна думка, що в школах немає учнів, а у вищих навчальних закладах – студентів. Без виокремлення статевих особливостей виховні системи приречені на невдачі. Виховання дівчат і хлопців потребує диференціації, а з позицій компаративістики є завданням на десятки років. Це добре. Набагато гірше, коли наука не має серйозних потреб і не ставить перед собою амбітних завдань.

**ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 13.00.10 –
«ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ»**

Марія Лещенко

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
(м. Київ)*

Інформатизація суспільства, що покликає розв'язати значну кількість важливих завдань сучасної освіти як на світовому рівні, так і на рівні окремо взятих країн і регіонів, актуалізувала проблему підготовки вчителя до застосування ІКТ і ефективної педагогічної діяльності у навчальному комп'ютерно орієнтованому середовищі. Для українського освітнього простору в реаліях інформаційного суспільства набули особливої значущості й гостроти питання забезпечення високого рівня інформатизації освіти, що передбачає оволодіння педагогами уміннями впроваджувати в навально-виховні практики електронні навчальні ресурси, спілкуватися в Інтернеті й керувати проектною діяльністю учнів із застосуванням ІКТ та інтегрувати ІКТ зб предметними освітніми галузями.

Проблеми інформатизації освітнього простору перебувають у полі активних наукових пошуків вітчизняних дослідників. Розвиток науково-методичної бази, створення навчального комп'ютерно орієнтованого середовища відбувається за такими напрямками наукових досліджень: інформатизації та комп'ютеризації навчального процесу (В. Ю. Биков, М. І. Жалдак, А. Ф. Манако, Н. В. Морзе, О. В. Співаковський, та ін.); концептуальних педагогічних положень про дистанційне навчання (А. А. Андрєєв, Ю. М. Богачков, В. О. Жулкевська, А. П. Кудін, П. В. Стефаненко, та ін.); дидактичних властивостей використання комп'ютерних засобів навчання (Л. В. Васильченко, Є. С. Полат, Т. В. Руденко та ін.); вивчення зарубіжного досвіду інформатизації освіти (М. П. Лещенко, О. В. Овчарук); основ використання ІКТ у підготовці майбутніх учителів і педагогів до застосування ІКТ у навчальному процесі (В. Ю. Биков, М. І. Жалдак, Т. І. Коваль, А. М. Коломієць, Н. В. Морзе, В. В. Олійник, С. А. Раков, Ю. С. Рамський, С. О. Семеріков, О. М. Спірін, Ю. В. Триус, та ін.).

Метою таких досліджень має стати комплексний аналіз розвитку інформатизації освіти зарубіжних країн і обґрунтувати можливості застосування ідей позитивного зарубіжного досвіду у вітчизняному освітньо-педагогічному просторі.

Наведемо типові задачі дослідження: схарактеризувати понятійно-термінологічне поле дослідження; здійснити історико-педагогічний аналіз розвитку процесу інформатизації освіти; з'ясувати сутність конвергенції тенденції

інформатизації освіти з іншими тенденціями її розвитку; схарактеризувати педагогічну взаємодію учителів з учнями в умовах інформатизації; окреслити можливості застосування зарубіжного досвіду щодо інформатизації у вітчизняній неперервній освіті.

Вірогідність результатів дослідження забезпечується правильно сформованою джерельною базою, яка має включати документи ЮНЕСКО, конститутивні державні документи про розвиток освіти і школи, державні стандарти вищої і середньої освіти, законодавчі акти та декларації в галузі освіти, документи Національних агенцій з питань компютеризації освіти, аналітичні наукові статті; матеріали інтернет видань з питань впровадження ІКТ у навчальні заклади, матеріали збірників щорічних конференцій з питань створення ІКТ середовища у педагогічних практиках; монографії та наукові збірники зарубіжних науковців з проблем дослідження, наукові праці (монографії, дисертації, статті) вітчизняних науковців; матеріали науково-практичних конференцій, присвячених проблемам розвитку ІКТ у педагогічній освіті; електронні ресурси, навчально-методичну документацію факультетів освіти зарубіжних навчальних закладів, звіти міжнародних та національних агенцій про розвиток ІКТ у освіті.

Досягнення поставленої мети та розв'язання визначених задач забезпечується застосуванням комплексу різних методів дослідження, зокрема: *метод історико-педагогічного аналізу* для встановлення хронології основних етапів становлення та впровадження ІКТ в освітні практики; *метод термінологічного аналізу*, що забезпечує розкриття сутності досліджуваних педагогічних явищ за допомогою виявлення та уточнення значень і смислів основоположних понять; *метод нарративу* для розуміння сутності особистісної рефлексії учасників проєктів навчання і педагогічної взаємодії в умовах навчального комп'ютерно орієнтованого середовища, *аналіз, синтез та узагальнення* зарубіжного досвіду використання ІКТ для визначення методологічних орієнтирів створення навчального комп'ютерно орієнтованого середовища у вітчизняних навчальних закладах, *метод наукової екстраполяції*, що дає змогу визначити можливості застосування позитивного зарубіжного досвіду у вітчизняній педагогічній теорії й практиці, *метод моделювання* для з'ясування процесуальних особливостей і результатів навчання, *педагогічне опитування, інтерв'ювання, бесіди* з учителями, учнями, студентами, *спостереження* за використанням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі з метою отримання даних про розвиток навчального комп'ютерно орієнтованого середовища у зарубіжних навчальних закладах.

Прикладом успішного розв'язання задач порівняльно-педагогічного дослідження зі спеціальності 13.00.10 – «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» – є дисертація Капустян І.І. «Розвиток неперервної педагогічної освіти в Швеції». Актуальність вибраної теми зумовлена даними світового

економічного форуму про розвиток інформаційних технологій у різних країнах. Швеція очолює рейтинг за індексом мережної готовності (Global Information Technological Report 2012, Networked Readiness Index, NRI). Цю лідерську позицію у застосуванні ІКТ технологій у різних сферах соціуму Швеція утримує упродовж п'яти років (2008-2012 рр).

Виконана дисертація не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Продовження наукового пошуку за даною проблематикою можливо у таких напрямках: удосконалення змісту, форм і методів підготовки вчителів до застосування ІКТ у педагогічній діяльності, інноваційні технології, спрямовані на розвиток ІКТ-компетентності вчителів, підготовка вчителів до навчання дітей з особливими потребами і людей старшого віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Капустян І.І. Розвиток навчального комп'ютерно орієнтованого середовища у неперервній педагогічній освіті Швеції: дис. к.пед.н.; 13.00.10 / І.І. Капустян.– Полтава, 2012.– 234 с.

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ КОМПАРАТИВІСТИЧНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНИХ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Віта Садова
Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
(м. Кривий Ріг)

Реноме та впливовість історико-педагогічних розвідок усе частіше вимірюються загальногуманітарними чинниками, зокрема, використанням сучасних методологічних підходів, спільних для гуманітарних досліджень будь-якого напрямку. Для педагогіки як науки та педагогічних досліджень визнаною базою слугували й слугують діяльнісний, системний, акмеологічний, особистісно орієнтований, компетентнісний, синергетичний, ресурсний, задачний підходи. У цьому переліку чільне місце посідає компаративний вектор дослідницьких пошуків та компаративістичний підхід. Історико-педагогічна компаративістика постає від початку свого існування на рівні конкретних фактів та узагальнень (на окремі застосування елементів компаративістики натрапляємо в класичних працях М. Костомарова, І. Крип'якевича, С. Сірополка, П. Юркевича). Нині ж в історико-педагогічній царині відбувається концептуалізація компаративістичного підходу завдяки працям А. Бойко, М. Ваховського, Б. Вульфсона, Н. Дічек, М. Євтуха, С. Золотухіної, Н. Побірченко, Т. Самоплавської, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської.

У дослідженнях з історії філософії та історії педагогіки, власне компаративної педагогіки (Р. Беланова, О. Гелус, Д. Ігнатенко, В. Коваленко, Л. Масленнікова, С. Морозов, І. Радіонова, М. Шапошнікова та ін.), створюються оригінальні порівняльні типології, розширюється сучасне розуміння історико-педагогічного контексту. Дослідники активно послуговуються науковим апаратом, розробленим на ниві літературної компаративістики (П. Брюнель, Д. Наливайко, Е. Касперський, Д. Чижевський, А. Маріно), та якщо літературознавці ведуть мову про «кризу компаративістики», її безперспективність (Р. Веллек), то в історико-педагогічних дослідженнях компаративістичний напрям заявляє про себе досить потужно. Так, вітчизняні вчені А. Бойко та В. Пащенко зазначають: «Сьогодні гостра потреба відчувається у розкритті творчої біографії зарубіжних класиків педагогіки на основі компаративістського підходу». Предметом сучасних порівняльних історико-педагогічних студій є:

- дослідження історії становлення національних освітніх систем;
- вивчення культурно-освітніх, організаційно-педагогічних, дидактичних здобутків представників окремих педагогічних течій чи наукових шкіл у країнах світу в різні історичні епохи;
- вивчення особливостей педагогічної діяльності окремих персоналій, що діяли в певну історичну добу і репрезентували своєю науково-теоретичною та практичною педагогічною діяльністю різні світоглядні засади.

В останні роки історико-педагогічна компаративістика збагатилася дослідженнями, присвяченими порівняльному аналізу педагогічної спадщини А. Макаренка та В. Сухомлинського (М. Красовицький), В. Сухомлинського та С. Френе (І. Суржикова), Горація Манна та К. Ушинського (М. Ваховський), К. Ушинського та Ф. Затворніка (Є. Нікуліна) та ін. Доволі активно в історико-педагогічній літературі досліджується вплив окремих освітніх інституцій (університетів, інститутів, вищих шкіл різних типів, закладів позашкільної, професійної освіти та ін.) на формування освітньої політики в певному регіоні в різні періоди, зіставляються здобутки та аналізуються прорахунки модернізації вітчизняної та світових освітніх систем (Я. Болюбаш, Л. Зязюн, О. Мілова, А. Савіна, К. Салімова). З'являються новітні течії історико-педагогічної компаративістики: сучасний історик педагогіки Б. Вульфсон вивчає форми й методи використання національної та міжнародної статистики в історико-педагогічних дослідженнях, Д. Торопов, В. Гаманюк аналізують особливості розповсюдження педагогічних інновацій в країнах Західної Європи (зокрема, в Німеччині) протягом XIX-XX ст. Можемо стверджувати, що вітчизняна та зарубіжна (східнослов'янська) історико-педагогічна компаративістика в останні десятиліття переходять у нову стадію розвитку, позначену появою нових векторів наукового пошуку. Формується новітня компаративістична парадигма: розширюється коло історико-педагогічних зіставлень та порівнянь, створюються нові теоретико-педагогічні концепції.

ПРОФЕСОР Е. ЕПСТЕЙН ПРО ГРАНИЦІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Артемії Теодорович
Київська державна академія водного транспорту
імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного
(м. Київ)

1 Довідка про внесок у розробку історії та методології порівняльної педагогіки Е. Епштейна (*Erwin Epstein*) [1].

2. **Актуальність проблеми.** Нечіткість границь багатьох наукових галузей (біофізика, соціальна психологія, тощо). Означення професором порівняльної педагогіки як «застосування інтелектуальних засобів історії та суспільних наук до розуміння міжнародних проблем освіти» [3:384].

3. **Аналіз деяких попередніх спроб встановлення границь порівняльно-педагогічних досліджень.** В. Мейсманн [4] – організаційне відокремлення порівняльної педагогіки: структура та діяльність галузевих асоціацій. Д. Уїлсон [5] – специфіка компаративістики у зіставленні з іншими галузями, що досліджують міжнародну освіту. Б. Кук зі співавторами [2] – анкетування вчених та педагогів з метою визначення найбільш цінних з їхньої точки зору досліджень з освітянської компаративістики.

4. **Актуальність встановлення гносеологічних засад,** на яких базуються висновки щодо освітніх реалій у порівняльній педагогіці.

З точки зору компаративістів-позитивістів, такі узагальнення стають можливі за умов універсальної взаємодії між освітніми та іншими суспільними інституціями засобами крос-культурної типізації, перевірки статистичних гіпотез. На думку позитивістів Х. Ноа (*Harold Noah*), М. Екстайна (*Max Ekstein*), П. Фостера (*Paul Foster*) та Ч. Андерсона (*Charles Anderson*), релятивізм К. Д. Ушинського та М. Седлера (*Michael Sadler*) цілком неспроможний стати підходом до вивчення педагогічної компаративістики: «як можна назвати такі методи галузевими, якщо вони не зіставляють?» [3:377].

Релятивісти базують свої узагальнення на тісному зв'язку освіти та національної специфіки населення безвідносно до інших народів. Зокрема, В. Маллінсон (*Vernon Mallinson*) та Е. Кінг (*Edmund King*) оцінюють використання наукової методології для винаходу принципів-закономірностей, які згодом застосовуються до декількох народів, як безперспективне відривання педагогіки із свого культурологічного ґрунту. Вони переконані, що основоположним методом порівняльно-педагогічних досліджень є вироблення так званого «глибокого розуміння» (нім. *‘Verstehen’*) історії та культури певної групи народів.

Наявність такої бази є необхідною складовою здатності вироблення концепції розгортання педагогічних явищ одного чи кількох народів.

«Історики-релятивісти» (послідовники А. Кендела (*Isaac Kandel*), Ф. Шнайдера (*Friedrich Schneider*) та ін.) застосовують узагальнення за обома аспектами, але порівняно менше уваги приділяють як крос-культурним, так і «етнографічним» дослідженням.

Отже, на думку Е. Епштейна, порівняльна педагогіка має два полюси (граніці) своєї методології пізнання – універсалізм позитивізму та партикуляризм релятивізму.

5. Відмінність нормативної методології педагогічної компаративістики від такої, що виходить за її межі. З точки зору прихильників позитивістської гносеології, дослідження національної специфіки педагогіки уособлюють найбільш «екстремальну» методологію галузі та є поза межами порівняльної педагогіки. Такі «холістично-культурологічні» досліди апробують гіпотези, засновані на антропологічних даних.

Релятивісти у свою чергу маргінально вважають постмодерністську методологію, яка стала особливо помітною у компаративістиці з початку 90-х років ХХ ст. «Постмодерністи» піддають сумніву доцільність вивчення будь-яких підвалин «культурного контексту», «національного характеру» освіти [3, 384].

6. Висновки. Важливість чіткого наукового визначення предмета педагогічної компаративістики, яка впливає із надзвичайної практичної значущості сучасних міжнародних педагогічних досліджень, зумовлює необхідність продуктивної дискусії щодо методології галузевих досліджень, до якої мають активно долучатися і представники української освітянської громадськості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Теодорович А. Ю. Організаційна діяльність Ервіна Епштейна у міжнародних асоціаціях з педагогічної компаративістики / А. Ю. Теодорович // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.– 2011.– №2.– С. 135-137.
2. Cook B. J. Discerning trends, contours, and boundaries in comparative education: a survey of comparativists and their literature / B. J. Cook, S. J. Hite, E. H. Epstein // Comparative Education Review (CER), vol. 48, no. 2.– 2004.– P. 123 – 149.
3. Epstein E. H. Setting the normative boundaries: crucial epistemological benchmarks in comparative education / E. H. Epstein // CER, 44(4). 2008.– P.373 – 386.
4. Masemann V. Ways of knowing: implications for comparative education / V. Masemann // CER, 34(4).– 1990.– P. 465 – 473.
5. Wilson D. N. Comparative and international education: fraternal or Siamese twins? A preliminary genealogy of our twin fields / D. N. Wilson // CER 38, no. 4.– 1994.– P. 449 – 486.

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДОЛОГІЇ ПОРІВНЯЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*Світлана Цюра
Львівський національний університет
імені Івана Франка
(м. Львів)*

Зміна філософської квінтесенції модернізму – «будь собою» викликом постмодернізму – «ніхто не має монополії на істину» поставила школу під світло критичного огляду, оскільки саме вона претендує бути розсадником істин. Тому у другій половині ХХ ст. стрімко зріс інтерес науковців до аналізу різних варіантів розвитку істини школи, зіставлення педагогічних явищ і процесів у вимірі вертикальному чи горизонтальному. Зростає і кількість емпіричних компаративних знань та суджень, які, завдяки мобільності сучасних фахівців, студентів, науковців, навіть без поставленої мети порівняльного педагогічного аналізу, забезпечують його проведення та інтерпретацію результатів.

Методологія перетворює і змінює предмет науки. Розвиток методологічних систем необхідний для того, щоб крізь призму предмета дослідження побачити весь спектр фактів, емпіричних матеріалів, експериментальних даних у сфері освіти і виховання, що їх накопичила світова спільнота. Це вимагає методологічної точності, коректності наукових даних і висновків на усіх чотирьох рівнях дослідження (філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, технологічному – Е. Юдін, П. Образцов).

На рівні загальнонауковому сучасні порівняльні педагогічні дослідження найчастіше спираються на системний, синергетичний, культурологічний та герменевтичний підходи. Неоднозначні трактування методології порівняльних педагогічних досліджень базуються на дискусії навколо предмета порівняльної педагогіки, яку розглядають як: галузь педагогічної науки; міждисциплінарну складову групи наук про освіту; інтердисциплінарну педагогічну науку. Відмінність очевидна – якщо мова іде про окрему наукову галузь, то методологія її досліджень повинна:

- відповідати конкретно-науковому рівню, тобто містити теоретичні концепти, що виникли саме у цій області знань;
- перебувати у рівневому зв'язку з загальною методологією порівняльних досліджень – компаративістикою;
- мати у своєму розпорядженні низку оригінальних технік та технологій.

Розгляд методології порівняльного аналізу як конкретно-наукової та вивчення педагогічних джерел з порівняльного аналізу дозволяє виокремити як теоретичні концепти низку принципів, яких дотримуються сучасні вчені з метою науково коректного зіставлення педагогічної емпірії у досвіді різних країн:

- принцип системного підходу до вивчення явищ і процесів у сфері освіти; їх розглядають як результат саморозвитку автентичних систем, виокремлюють вектори, тенденції а, основне, прагнуть зіставити системоформуючі елементи. Він вимагає розглядати досліджувані елементи не як окремі феномени, а як властивості, або результат дії властивостей аналізованої системи;

- принцип єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності;

- принцип пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на забезпечення цінності людини і людського – завдання педагогічних дослідників полягає у пошуку більш ефективних технологій освіти і виховання;

- принцип тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії (школа, система освіти країни – регіональний, світовий освітній простір).

Порівняльні педагогічні дослідження відрізняються і своєю технологічністю. До прикладу, технологія порівняльного аналізу вимагає не лише уточнення термінів і понятійної бази рідною мовою, а й вияву їх аналогів або синонімічної групи однією чи кількома іноземними, зіставлення значень понять у сучасній міжнародній термінології (так, труднощі виникають уже при аналізі змісту і значень таких категорій, як «виховання», «освіта», «образование», «education»).

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ВИКЛИК ПОРІВНЯЛЬНИМ СТУДІЯМ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Георгій Штомпель
Університет менеджменту освіти НАПН України
(м.Київ)

1 Поступ до суспільства знань у ринкових умовах зумовлює зростання ролі викладання у формуванні людського капіталу, вибудови знанневих баз, взаємодії дослідників з користувачами знань, міжгенераційного передавання знань за посилення інноваційно-підприємницьких та породжувально-зв'язувальних функцій магістрів, докторів філософії (PhD) та представників вищих

форм докторату [1; 2 та інші]. Методологія порівняльних студій за процесів денационалізації управління (зокрема, ризику застосування найкращої практики світового класу; транскордонних стосунків носіїв постдипломних кваліфікацій; спільного характеру професійного учіння викладацьким складом владної модальності у національно самобутніх умовах і контексті конкуренції; нових форм приватновласницьких повноважень у державно-публічному секторі [4]) має враховувати новітню реконцептуалізацію сфери післядипломної освіти.

2. Актуальним методологічним засобом постдипломних студій залишається *Рамка аналізу у порівняльній освіті* («куб М. Брея і Р. Томаса») [3, с. 8] для визначення основних змістових вимірів обраного еталону зіставлення, що, однак, не долає «тенденції бачити категорії як природні, фіксовані, необхідні та достатні – іншими словами, як онтологічно й епістемологічно скам'янілі» [4, с. 11]. Методологічний виклик, як засвідчує аналіз, становлять *методологічний націоналізм* (methodological nationalism), *методологічний етатизм* (methodological statism), *методологічний вищеосвітянізм* (methodological higher educationism) та *просторовий фетишизм* (spatial fetishism) [4, с. 11 – 19]. Команда дослідницької програми *ЕРОКЕ* (Освіта, політика та організація в економіці, що базується на знаннях) пропонує вертикальне й горизонтальне бачення простору й влади. Відтак *межі сектору* (boundaries or boundary setting) та *управління* (management or bordering) окреслюють сектор.

3. Сектор післядипломної освіти, що починається зі здобуття ступеня бакалавра, перетинається з вищою в терціарній едукації на сьомому – дев'ятому рівнях Національної рамки кваліфікацій [1; 2 та інші]. Своєрідність вищої освіти полягає у формуванні професійності, а післядипломної – у розвитку професіоналізму. Спільним є їх вдосконалення, яке Л. Івенс характеризує як професійний розвиток. Розроблені у 2011 – 2012 рр. взірцеві секторальні рамкові стандарти та Експериментальні стандарти професійного вдосконалення магістрів, докторів філософії (PhD) та представників вищих форм докторату окреслюють мінімальні вимоги.

4. Управління розвитком професіоналізму спирається на філософські орієнтації теорії організації [5, с. 43 – 44]. Концептуальні підходи менеджменту до розвитку професіоналізму педагогічних кадрів передбачають з одного боку, менеджеризм і дискурсивну взаємодію адміністрації та педагогічного персоналу, що відображають глобальну тенденцію до централізації стосовно якості надання освітніх послуг за ринкових умов, а з іншого, – самоорганізацію, акмеоцентризм і т. ін., що допомагають дерегуляції освітнього ринку через збільшення професійної автономії та відповідальності фахівця і керівника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Штомпель Г.О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г.О. Штомпель // Педагогіка і психологія.– 2013.– №1.– С. 54 – 60.
2. Штомпель Г. Особливості призначення професорсько-викладацького складу щодо функціонування трикутника знань / Г. Штомпель // Вища освіта України.– 2012.– №3 (додаток 2).– С.56 – 59.
3. Bray M. Comparative education research: approaches and methods / M. Bray; B. Adamson; M. Mason.– Hong Kong, China : Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong : Springer, 2007.– 444 p.
4. Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright /.– ЕРОКЕ, Department of Education, Aarhus University, 2012.– 63 p.
5. McAuley J. Organization Theory: challenges and perspectives / J. McAuley, J. Duberley, Ph. Johnson.– Harlow : Pearson Education Limited, 2007.– 473 p.

II. ПЕДАГОГІЧНІ РЕАЛІЇ У ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

ДО ПИТАННЯ КЕРУВАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ Й. ГЕРБАРТА

Ірина Гоштанар
Херсонський державний університет
(м. Херсон)

Вісторико-педагогічній науці найбільш гострій критиці піддається керування як компонент педагогіки Й. Гербарта (1776 – 1841), який традиційно вважається прихильником «авторитарного керування» дітьми.

Для того, щоб краще зрозуміти значення керування («Kinderregierung») у педагогічній системі Й. Гербарта, треба згадати про пануючі в суспільстві на початку XIX ст. форми педагогічного впливу. В школах Німеччини педагогічний вплив здійснювався насамперед завдяки суворій дисципліні. Головною метою виховання було – «зломити норовливість дитини, яка не підкорюється загальноприйнятим нормам поведінки».

Намагаючись розв'язати принципово нове для педагогічної теорії та практики завдання дисциплінування вихованця, Й. Гербарт дотримувався думки про те, що засоби вимушеного педагогічного впливу повинні пом'якшуватися любов'ю та поблажливістю, й взагалі, йдеться про уміння приборкувати так звану дитячу упертість, не порушуючи дитячу безтурботність. Розуміння Й. Гербартом значення виховання в процесі навчання передбачало пріоритетність педагогічного керування, як дотримання дисципліни в навчальній діяльності. На переконання вченого, педагоги, які у своїх працях нічого не кажуть про дотримання порядку серед дітей, зовсім не вміють виховувати.

На думку Й. Гербарта, важливо добитися того, щоб діти спокійно сприймали правила шкільного розкладу та свідомо корилися їм. Подібний вплив, спрямований на дотримання спокою й порядку серед вихованців, разом з турботою про фізичний розвиток є важливою умовою правильного функціонування психічного організму людини.

Й. Гербарт виділив особливий вид педагогічної діяльності – *керування*, яке має свою педагогічну легітимність, тому що воно не застосовує силу над волею дітей, взагалі, керування не має жодної мети стосовно дитячої волі. В педагогічній системі вченого керування має подвійне значення:

- керування як «*підкорення дикої нестриманості*» дитини (передусім виховання в сім'ї), головними засобами якого є авторитет і любов;
- керування як *дотримання дисципліни* в навчальній діяльності школи, головним засобом якого є «заохочення прояву добра» (розвиток кращих почуттів дитини).

За переконанням Й. Гербарта, все, що стосується виховання дітей, треба правильно розподілити між батьками і вихователями. При цьому не можна забувати про тісний взаємозв'язок і взаємодопомогу.

Й. Гербарт постійно акцентував, що виховання морального характеру можливе лише тільки в тому випадку, коли вихованець не є об'єктом «прикладання чиеїсь волі», тому відчуття свободи в душі вихованця виступає важливою умовою досягнення необхідної мети виховання. З його точки зору, це – не трансцендентальна свобода окремого індивідуума, який протиставляє себе навколишньому світу, а – свобода розумної та моральної людини. Вихователь не повинен надавати власній персоні дуже великого значення, прив'язувати вихованця до свого способу мислення.

Й. Гербарт критикував тогочасні гімназії, які завдяки своїм навчальним планам розвивали не багатосторонність особистості, а лише перевантажували учнів, та домашніх вчителів, які займалися лише класово обумовленим вихованням.

Отже, виступаючи за вдосконалення школи як соціальної інституції, Й. Гербарт виділив два напрямки реалізації цього завдання: багатосторонність освіти та створення інституту «вільних педагогів». Домашні вчителі, за Й. Гербартом, повинні немов лікарі підтримувати сім'ї у вихованні дитини. У свою чергу, державні заклади освіти можуть тоді займатися лише необхідним додатковим навчанням. Вихователь, виконуючи обов'язки своєї вільної педагогічної професії, виступає посередником між сімейним вихованням і шкільним навчанням та виходить за межі, в яких перебувають сімейне виховання та державні навчальні заклади.

ІСТОРІЯ ШКІЛЬНИЦТВА В СЕРБІЇ ДО ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Наталія Кашиперська-Юришин
Інститут обдарованої дитини НАПН України
(м. Київ)

Початки освіти в Сербії датуються XI-XII ст. із заснуванням шкіл при католицьких монастирях у містах Тител і Бач на території Воєводини, яка в ті часи була частиною Угорщини. З розквітом сербської середньовічної держави школи відкриваються при дворах правителів та феодалів, а пізніше – при єпископських престолох, монастирях і церквах. Після потрапляння сербської держави під правління турків, роботу шкіл було зведено до мінімуму, оскільки туркам потрібні були не писемні та освічені люди, а слухняні та покірні селяни. Наприкінці кінці XVIII – на початку XIX ст., після реформ турецького султана Селіма III, життя селянства полегшилось та почали відкриватись школи, хоча їх кількість була незначною.

Під час Першого сербського антитурецького повстання 1804–1813 рр. кількість шкіл збільшилась. Школи відкривались у великих та маленьких містах і селах. Викладацький склад становили вчителі, які приїхали з Воєводини, але вони не мали достатньо досвіду та відповідної освіти, що впливало на якість викладання. Безперечно, найвизначнішою подією у процесі розвитку шкільництва в Сербії було відкриття «Великої школи» у 1808 р.

У 1833 р. князь Мілош Обренович ухвалив «Закон про народні школи у Сербському князівстві». Даний закон слугував своєрідною педагогічною основою для створення шкільної системи. Закон про народні школи передбачав три типи шкіл: сільські школи, міські школи та одна велика школа в Белграді. У 1838 р. були прийняті два важливі документи: «Рішення про навчальні дисципліни» та «Настанови вчителям». Це була перша шкільна програма та перші методичні рекомендації для вчителів. Програмою передбачалось вивчення таких предметів, як релігієзнавство, основи писемності, граматики, вправи з письма, загальна математика та історія. Навчальний план не передбачав певної кількості викладацьких годин, було визначено тільки те, що вчителі повинні займатись з дітьми три години до обіду та три години після обіду.

23 вересня 1844 р. був прийнятий «Закон про загальні школи», який передбачав чотири типи шкіл: загальна школа, торговельна школа, гімназія та ліцей, а кількість шкіл після прийняття даного закону збільшилась. Також

збільшилась кількість жіночих шкіл, які на початку 60-х років XIX ст. за програмою та навчальним планом були майже прирівняні до чоловічих. Відповідно до нового закону, навчання в сільських школах тривало три роки, а у міських – чотири; були розроблені навчальні програми для кожного класу на кожний семестр. Законом були прописані норми будівництва нових шкіл – вони повинні були бути досить просторі, побудовані у зручному місці та мати шкільний майданчик.

Першою спробою позбутися традиційних рамок навчання була відмова від Псалтиря як підручника у 1863 р. Найбільш значною зміною була відмова від старого правопису та введення «Вукового правопису» в 1868 р. Серйозною проблемою у роботі початкових шкіл була відсутність досвіду та невідповідність учителів. До половини 80-х років XIX ст. Сербія не мала високоосвічених учителів. Перші вчителі були, як правило, з Воєводини і лише незначна кількість – із Сербії (без потрібної освіти та досвіду). Лише в кінці 1870 р. був прийнятий «Закон про створення педагогічних шкіл», після чого розпочалась серйозна та ґрунтовна підготовка вчителів для роботи в школах.

До прийняття «Закону про початкову школу», від 31 грудня 1882 р., лише шоста частина дітей шкільного віку відвідувала школу, а писемного населення було менше 10 відсотків. З метою боротьби проти неписьменності та неосвіченості населення стаття 34 Закону про початкову школу передбачала обов'язкове відвідування школи дітьми шкільного віку. Впровадження обов'язкової початкової освіти потребувало й більшої кількості вчителів, тому, крім педагогічних шкіл у містах Крагуевац та Белград, для збільшення кількості педагогічних кадрів була відкрита ще одна така школа у Нішу.

За період з 1898 по 1914 рр. було прийнято два закони про народні школи – у 1898 і 1904 р. Законом про народні школи 1898 року передбачалась обов'язкова освіта для жінок, а навчання у початковій школі зменшилось з шести років до чотирьох.

«Закон про народні школи» від 19 квітня 1904 р. передбачав низку нових норм у шкільній освіті: норми учнівського харчування; норми складання іспиту для вчителів; норми будівництва нових шкіл.

У 1912 р. для Сербії розпочався період визвольних війн, який тривав до 1918 р. і, безумовно, мав руйнівний вплив на шкільництво в регіоні. 2 травня 1913 р. Міністерство освіти та релігії прийняло «Закон про регулювання роботи шкіл у зв'язку з війною», який надавав міністру освіти широкі повноваження та свободу самостійного прийняття рішень без погодження з Вищою освітньою радою. Аналогічний закон було прийнято й під час Першої світової війни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврамовић, З.: Два века образовања у Србији, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2005.
2. Крнета, Љ.: Историја школа и образовања код Срба, Историјски музеј, Београд, 1974.
3. Љубодраг Димић: „Просвета у Краљевини Југославији«, у Образовање у Срба кроз векове, САНУ, Београд, 2004.
4. Поткоњак, Н.: Образовање учитеља у Срба, Учительски факултет, Ужице, 2006.
5. Тешић, В.: «Школе и настава у Србији (1878-1918)», у Историја српског народа, књ. 6, том II, 1983.

ІСТОРІЯ ШАТОКВІАНСЬКОГО РУХУ В АМЕРИЦІ

Наталія Терьохіна
Сумський національний аграрний університет
(м. Суми)

Одним з основних досягнень в освіті дорослих США наприкінці XIX ст. був Шатоквіанський інститут (Chautauqua Institution), який надавав широку загальну освіту для нефакхівців.

Слово «Шатокуа» має індіанське походження, що означає «мішок зв'язали посередині» або «два мокасини, зв'язані між собою». Озеро Шатокуа, на березі якого був розташований Шатоквіанський інститут, мало саме таку форму. Звідси походить і назва самого руху – Шатоквіанський (The Chautauqua Movement).

У 1874 р. Джон Хейл-Вінсент (John Heyl Vincent) і Льюїс Міллер (Lewis Miller) заснували літню школу для вчителів недільної школи (Шатоквіанський інститут). Інститут швидко розширив свою програму й додав до неї літературу, природничі науки, історію та інші загальні дисципліни. Протягом багатьох років мандрівні шатоквіанські школи несли культуру в міста й села всієї Америки [1]. В останньому десятилітті XIX ст. Шатокуа була відома як центр, спрямований на інтелектуальне і моральне самовдосконалення громадськості.

Джон Вінсент передбачив багато ідей, поширених в освіті дорослих у період після Першої світової війни. Він стверджував, що дорослість – це найкращий період для інтелектуального розвитку. Дж. Вінсент вважав, що освіту можна здобувати в будь-якому віці та у будь-якому місці. Вона не обов'язково мусить

бути пов'язаною зі школою, вчителями та іспитами. Люди навчаються протягом усього життя: вони навчаються на особистому досвіді. Дж. Вінсент не лише вірив у право всіх людей на освіту, а й вважав неперервне навчання в дорослому віці священним обов'язком кожної людини [2]. Він писав про освіту, що «будучи привілеєм небагатьох, освіта має стати власністю багатьох».

Шатоквіанський рух мав надзвичайно велику освітню цінність, зокрема завдяки політичним дискусіям та обговоренню соціальних реформ, які активно відбувалися в цей період. Теодор Рузвельт назвав Шатоквіанський рух «найбільш американською рисою в Америці».

Популярність Шатоквіанського руху можна віднести частково до соціальної та географічної ізоляції американського землеробства та скотарства. Люди в сільській місцевості, природно, бажали освіти, культури та розваг, і Шатоквіанський рух своєчасно реагував на цю потребу наприкінці XIX ст.– початку XX ст. Рух, значною мірою, зник до середини 30-х років XX ст. Більшість істориків посилаються на те, що на рубежі століть з'явилися інші розважальні та освітні можливості: радіо, кіно. Вони почали прибувати в американські міста, щоб конкурувати з лекціями. З появою автомобілів після 1910 р., а після 1920 р.– радіо, середній клас американців міг слухати та відвідувати культурні заходи, раніше доступні лише жителям міст. Шатоквіанський рух втратив популярність [9]. Велика депресія зробила рух економічно неможливим для організаторів і відвідувачів.

Сьогодні Шатоквіанський рух переживає відродження. Люди розуміють, що навчання протягом усього життя є одним з ключів до щасливого і повноцінного життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Knowles M.S. Adult education in the United States / M.S. Knowles, E.I. Johnson. In The Encyclopedia Americana – International edition: in 30 volumes.– Danbury, Connecticut: Grolier Incorporated, 1995.– Volume 1.– P. 185 – 190.
2. Stubblefield H. W. The idea of lifelong learning in the Chautauqua movement / H. W. Stubblefield // Adult education.– 1981.– №31.– P. 198 – 208.
3. Stubblefield H. W. Adult education in the American experience: from the colonial period to the present / H. W. Stubblefield, P. Keane.– San Francisco: Jossey-Bass, 1994.– P. 136 – 138.

АКТУАЛІТЕТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ГЕРБАРТІАНСТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ НІМЕЧЧИНИ

*Надія Федчишин
Тернопільський національний економічний університет
(м. Тернопіль)*

Історія успіху педагогічної концепції Й.-Ф. Гербарта та, більшою мірою, його послідовників може послужити прикладом для багатьох країн як необхідний для пояснення феномен. Поштовхом для системного дослідження гербартіанської педагогіки й виокремлення її серед інших концепцій стала освітня практика в навчальних закладах для вчителів, школах Німеччини, Австрії. Й.-Ф. Гербарт та його вчення про виховання і навчання, незважаючи на різні прояви й навіть суперечності гербартіанської концепції, стали певним орієнтиром. Позаяк сьогодні піддається перегляду протиставлення гербартіанської педагогіки реформаторській педагогіці, й тому велике значення може мати неупереджений розгляд актуальних питань педагогіки.

Гербартіанців сприймали як солідну наукову школу, яка захищала своє власне бачення певних педагогічних та психологічних проблем: загальмовані загальні уявлення можуть вивільнятися й повертатися у свідомість, а негативні емоції – витіснятися у підсвідомість, взаємодія розуму, набутих знань та вплив навколишнього світу повертають до репродукції і т.п. К.-Ф. Стой, Т. Ціллер, В. Райн розробили специфічні методи дослідження та форми організації, піклувалися про наукове зростання та можливе дальше поширення своїх ідей. Водночас гербартіанці намагалися винести певні питання на відкриті дискусії. Їхні погляди мали успіх, оскільки по-новому інтерпретувалися й були задіяні у вирішенні проблемних питань.

Педагогіка гербартіанців (від Й.-Ф. Гербарта до Т. Ціллера та В. Райна), однією з рис якої було забезпечення тісного взаємозв'язку та взаємообумовленості теорії і практики навчання, отримала свою чітку й детальну розробку й стала доступною широким верствам німецьких педагогів. Гербартіанці зробили основний акцент на дидактичній підготовці вчителя й з цієї позиції вказали на головні ознаки освіченого, добре підготовленого педагога – «педагогічний інтерес», «педагогічну здатність міркувати» й «педагогічний такт». Дидактичні наукові роботи, взаємодія теорії і практики, спілкування учителя та учня сприятимуть досягненню педагогічного мистецтва.

Послідовниками Й.-Ф. Гербарта було порушено низку важливих питань: релігійно-філософські основи навчання (гербартіанці виступили проти будь-якого догматизму); вони філософськи обґрунтували педагогічні цілі; категорично відмовилися від будь-якого ототожнення не лише з положеннями емпіризму, але й, передусім, матеріалізму; орієнтувалися на метафізику Й.-Ф. Гербарта (абсолютний позитив – абсолютна простота). При дослідженні генези і принципу дії людського розуму гербартіанці відстоювали думку, що всі процеси свідомості не можуть пояснити розумові здібності, й певні формування уявлень у свідомості мають пізнавально виражене спрямування.

Гербартіанці запропонували чотири ступені навчання: унаочнення, порівняння, узагальнення і застосування – та виокремили три стадії навчання: унаочнене розуміння; безперечне запам'ятовування; осмислене відтворення як пояснення навчальних методів, спроектованих Й.-Ф. Гербартом та пояснених у подальшому К. Стоєм і Т. Ціллером.

В. Райн підтвердив, що гербартіанці Г.-А. Лінднер, Т. Ціллер, О. Вільманн та Ф.-В. Дьорпфельд полемізували між собою з приводу теорії навчального плану. Він назвав дві причини, чому педагогічна література недостатньо мірою висвітлювала це питання. По-перше, труднощі викладу, від чого багато залежить, а по-друге, навчальні плани визначалися педагогікою, яка не передбачала обмірковувань. Коли В. Райн подав теоретичні основи навчального плану, то помітним було його наближення до плану Й.-Ф. Гербарта і Т. Ціллера, для яких поняття інтересу було визначальним, по-перше, з огляду на розвиток учня, а по-друге, врахувавши потреби суспільства. В. Райн поєднав ці обидві вимоги (формальний та матеріальний принципи) у своєму навчальному плані; вони були співзвучними: індивідуальна та націонал-соціальна. Г.-А. Лінднер маніфестував глибокі знання у сфері навчання та виховання в середній та вищій школах, які ґрунтуються на власному професійному досвіді, концентруючи увагу на ключових позиціях: «розподіл навчання», «застосування навчання», «апробація підручників», «концентрація навчання», «навчальні методи», «навчальний план», «засоби навчання та викладання», «навчальний матеріал». Г.-А. Лінднер детально аналізував питання й проблеми підготовки та вдосконалення вчителів у системі освіти Австрії («Народна школа Австрії» «Österreichs Volksschulwesen»).

Аналіз історико-педагогічних досліджень початку ХХІ ст. дає можливість зробити висновок, що дискусії щодо вчення гербартіанської педагогіки не завершені. Сьогодні вчені-педагоги вважають за необхідне запобігти повторення помилок, непорозумінь попереднього розвитку освітніх систем, і в цьому може допомогти історичний екскурс до вчення Й.-Ф. Гербарта та його учнів.

III. ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

Світлана Вербицька
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
(м. Суми)

Диверсифікація суб'єктів творення освітньої політики, урізноманітнення контекстів її формування і нові зразки взаємодії головних факторів сприяли ускладненню концептуальної основи досліджуваного феномену. В зв'язку з цим термін «освітня політика», на нашу думку, вимагає детальнішого аналізу. Зокрема, виникає потреба дослідження концептуально-семантичного поля, аналізу спорідненості сприйняття сутності освітньої політики вітчизняними й іноземними науковцями, визначення основних характеристик і пріоритетних понять феномену в контексті сьогодення.

Оскільки досліджуваний феномен вирізняється багатозначністю, амбівалентністю і відомо чимало визначень освітньої політики, пропонуємо класифікувати їх за принципом домінуючого аспекту – змістового або процесуального. Тобто до першої категорії віднесемо визначення, в центрі яких стоїть ідеологічно-філософська ідея або теоретично-законодавча база. До другої групи ми зарахуємо процесоцентровані інтерпретації, в яких освітня політика розглядається як динамічний багатоетапний процес, стратегія або план дій, розрахований на досягнення бажаного результату.

На нашу думку, яскравим прикладом визначення з ідеологічно-філософською домінантою можна вважати інтерпретацію освітньої політики, запропоновану у 2010 р. австралійськими компаративістами Ф. Різві і Б. Лінгардом. Вони наголошують, що освітня політика – це віддзеркалення специфічних проявів глобалізації, а одночасно і спроба держави та інших суб'єктів організації освітньої політики протистояти натиску глобалізаційних перетворень [2, 21].

У визначенні вітчизняного експерта з питань освітньої політики І. Іванюк наголошується на процесуальному компоненті досліджуваного феномену. Зокрема, вона розглядає освітню політику як низку цілеспрямованих дій з метою досягнення стратегічних цілей системи або організації. В цьому сенсі – це стратегічна діяльність, яка містить розроблення організаційних стратегій, формування бачення, визначення пріоритетів, цінностей і філософії організації [1, 18].

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що в науковому доробку філософів, соціологів, політологів, теоретиків освіти немає єдності в інтерпретації феномену освітньої політики. Наші співвітчизники здебільшого визначають освітню політику як стратегічну діяльність, акцентуючи увагу на етапах її перебігу. Їх західні колеги надають перевагу теоретичному аспекту, вивчаючи структурно-адміністративні зв'язки і філософсько-концептуальні особливості вищезазначеного феномену. Проте варто визнати, що проводяться також дослідження освітньої політики і в рамках теоретично-практичного паритету, в яких одну з ключових позицій займає матеріалізація ідеї в форму тексту і його аналіз, а інша належить процесуальним особливостям практичної імплементації ідеї.

Ми переконані, що освітня політика – це не лише курс дій і перелік спланованих стратегій, а, в першу чергу, – ідеологічне спрямування і політично-економічний базис. Вони обумовлюють практичні дії і визначають групу орієнтирів, які вважаються цінностями в рамках даної ідеологічної концепції і виступають пріоритетами, на досягнення яких спрямовані конкретні практичні дії суб'єкта організації освітньої політики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванюк І. Освітня політика: [навч. посіб.] / І. Іванюк. – К.: Таксон, 2006. – 225 с.
2. Rizvi F., Lingard B. Globalizing education policy. – New York: Routledge, 2010. – 228 p.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ОМБУДСМЕНА З ПИТАНЬ ДИСКРИМІНАЦІЇ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ ТА УКРАЇНІ

*Людмила Загоруйко
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань)*

Головною посадовою особою, яка контролює освітні питання у скандинавських країнах, є омбудсмен.

У скандинавських країнах (Швеції, Норвегії та Фінляндії) введені посади уповноважених до розгляду питань, пов'язаних із освітньою нерівністю, ще у ХХ ст. Відтак у Швеції вони є такими, як: омбудсмен з питань дискримінації, омбудсмен з надання рівних можливостей, омбудсмен з питань боротьби з етнічною дискримінацією, омбудсмен у справах неповноправних, омбудсмен, який займається питаннями боротьби з дискримінацією людей нетрадиційної сексуальної орієнтації. У Норвегії функціонує омбудсмен у справах дітей. Фінляндія представлена омбудсменом з питань меншин, омбудсменом у справах дітей та омбудсменом з питань гендерної рівності.

Так, наприклад, посада омбудсмена з питань дискримінації була введена у Швеції в 2009 р. шляхом об'єднання обов'язків чотирьох різних омбудсменів, а саме: омбудсмена з надання рівних можливостей, омбудсмена з питань боротьби з етнічною дискримінацією, омбудсмена у справах неповноправних та омбудсмена, який займався питаннями боротьби з дискримінацією людей нетрадиційної сексуальної орієнтації. Водночас сім антидискримінаційних законів було поєднано в один закон про дискримінацію. На сьогодні омбудсмен з питань дискримінації стежить за дотриманням рівності, керуючись такими законами, як: закон про дискримінацію, що бореться із дискримінацією за ознакою статі, сексуальної орієнтації, етнічної рівності, релігії, інвалідності або віку [3]; законом про рівний статус студентів у системі вищої освіти, спрямованим на надання рівних прав при вступі до вищого навчального закладу [2]; законом про заборону дискримінації та принизливого ставлення до учнів і студентів, включаючи дошкільні установи, школи для учнів із інтелектуальними порушеннями та ін.; законом про відпустку батьків, який в основному стосується заборони дискримінації щодо однієї чи іншої статі [4].

Омбудсмен з питань дискримінації виконує певні обов'язки, а саме: отримує та з'ясовує скарги людей щодо їх дискримінації; надає інформацію про права,

що гарантуються антидискримінаційним законодавством; надає консультації про те, як відстоювати свої права, коли когось дискримінують; представляє інтереси дискримінованої особи у суді; консультує з питань забезпечення рівних прав та запобігання дискримінації; забезпечує надання освіти як антидискримінаційного засобу [1].

Норвезькі та фінські омбудсмени з питань гендерної рівності, меншин, дітей займаються розв'язанням тих самих проблем, що й омбудсмен з питань дискримінації у наведеному вище прикладі.

В Україні «третейським суддею» між владою та дискримінованою особою виступає омбудсмен – уповноважений Верховної Ради з прав людини. Ця посада була створена у 1998 р., і першим омбудсменом була Ніна Карпачова [5]. На сьогодні цю посаду обіймає Валерія Лутковська. Також із 2011 р. в Україні введена посада уповноваженого Президента України з прав дитини, яку обіймає Юрій Павленко [6].

Як бачимо, на рівні антидискримінаційної політики в освіті і в Україні, і в скандинавських країнах створений інститут омбудсмена. Відмінність полягає в тому, що в скандинавських країнах такі посередники між владою та дискримінованою особою працюють з кінця 70-х – поч. 80-х років XX століття, а в Україні – з кінця XX ст.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. About the Equality Ombudsman [Electronic resource] : brochure.– URL : <http://www.do.se/Documents/Material/English/About%20the%20Equality%20Ombudsman.pdf>.

2. Act concerning the Equality Ombudsman [Electronic resource] : Government Bill / Ministry of Integration and Gender Equality.– June, 2008.– URL : http://www.do.se/Documents/pdf/new_do_law.pdf.

3. Discrimination Act [Electronic resource] : Swedish Code of Statutes / Ministry of Integration and Gender Equality.– Sweden, 2008.– URL : <http://oxfordreference.com/views/GLOBAL.html>.

4. Parental Leave Act [Electronic resource].– URL : <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/10/49/85/f16b785a.pdf>.

5. Уповноважений Верховної Ради України з прав людини – українська модель омбудсмена [Електронний ресурс] / офіційне інтернет-представництво Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини.– Режим доступу : <http://www.ombudsman.gov.ua>.

6. Уповноважений Президента України з прав дитини [Електронний ресурс] : офіційне інтернет-представництво Президента України Віктора Януковича.– Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/content/pravadytyny.html>.

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

*Олена Листопад
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
(м. Суми)*

Пріоритетною умовою переходу до інноваційної моделі розвитку вітчизняної освіти є відповідність ідеям соціальної рівності, що зумовлює необхідність розроблення ефективних механізмів задоволення освітніх потреб і отримання якісної базової освіти усім категоріям населення країни. Реалізація окресленого завдання передбачає врахування прогресивних здобутків інклюзивної освіти, представлених у досвіді розвинених країн, передусім Великої Британії.

Інклюзивна освіта упроваджується в контексті руху ЮНЕСКО «Освіта для всіх», нормативне врегулювання якого здійснюється на основі положень Декларації ООН «Про права людини» (1948), Конвенції ООН «Про права дитини» (1989), Міжнародної Декларації «Освіта для всіх» (1990), «Стандартних правил щодо створення рівних можливостей для людей з інвалідністю» (ООН) (1993), Саламанської декларації «Законодавчі ініціативи у сфері освіти осіб з обмеженими можливостями» (1994), Світового освітнього форуму у Дакарі «Ініціативи з подолання маргіналізації суспільства» (2000), стратегіями «Цілі розвитку тисячоліття» (2000), «Освіта для всіх: Права осіб з обмеженими можливостями» (ООН) (2001), Конвенції ООН «Права осіб з обмеженими можливостями» (2007).

В рамках Саламанської декларації метою інклюзивної освіти визнано подолання соціальної сегрегації, проявами якої є визнання відмінностей статі, раси, культури, соціального класу, національності, релігійних уподобань, індивідуальних можливостей і здібностей. Проте такий підхід було звужено до розуміння інклюзивної освіти як процесу задоволення освітніх запитів осіб з особливими потребами у загальноосвітніх навчально-виховних закладах в межах єдиної вікової групи.

Міжнародна стратегія інклюзивної освіти спрямована на реалізацію права людини на освіту, розбудову інклюзивного суспільства, трансформацію освітніх систем й підтримку державних стратегій інклюзивної освіти, оновлення професійної підготовки вчителя, розробку механізмів інвестування інклюзивної освіти.

Стратегічні завдання упровадження інклюзивної освітньої моделі у Великій Британії, конкретизовані в ході аналізу існуючої нормативно-правової бази (Декларація «Про права осіб з розумовою відсталістю» (1971), Закони «Про дітей» (1981), «Про реформу освіти» (1988), «Про дискримінацію інвалідів» (1995), «Про освіту» (1996), «Про особливі потреби в освіті та інвалідність» (2001), «Нова програма дій Департаменту освіти щодо задоволення освітніх потреб у навчанні» (2003) та ін.) і низки урядових програм («Кожна дитина важлива» (2003), «Усунення бар'єрів на шляху до успішного навчання» (2003), «Управління інклюзією» (2005), «Забезпечення права кожної дитини» (2006), «Сімейно-медичне партнерство» (2012), місцеві програми розвитку освітньої інклюзії (2009-2013), та ін.), полягають в удосконаленні нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення інклюзивного навчання; розробленні й упровадженні інноваційних освітніх технологій; формуванні розвивального освітнього середовища засобами забезпечення психолого-педагогічного й медико-соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами; уведення інклюзивної моделі навчання у загальноосвітніх навчальних закладах; використання відповідних дидактичних й реабілітаційних засобів; залучення батьків учнів дітей з особливими потребами до участі в організації і здійсненні навчально-виховного процесу; удосконаленні професійно-педагогічної підготовки вчителя до діяльності в умовах інклюзивної освітньої моделі.

Врахування досвіду Великої Британії забезпечить оптимізацію переходу вітчизняної освіти до інклюзивної моделі.

СТАНОВЛЕННЯ НЕКОНФЕСІЙНОЇ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВИТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

*Катерина Мазуренко
Чернігівський національний університет
імені Т.Г Шевченка
(м. Чернігів)*

Глобальні зміни, що відбувалися у ХХ ст. у соціокультурній ситуації, призвели до появи парадигмально нових підходів у організації та реалізації релігійної освіти в закордонній школі. Основний напрямок інновацій в галузі шкільної релігійної освіти за кордоном пов'язано з розробкою теорії і практики неконфесійної релігійної освіти. Реалізація неконфесійних моделей релігійної

освіти в закордонній школі пов'язана з такими напрямками педагогічної інновації: орієнтація на рішення загальноосвітніх задач, посилення розвиваючої функції релігійної освіти, наділення релігійної освіти метою підготовки учнів до життя в умовах етнічного, конфесійного та світоглядного плюралізму (виховання толерантності, «відкритості розуму»); переорієнтація учбових задач із засвоєння формального знання про релігію на розуміння «мови релігії» чи засобів релігійного самовираження та інтеграції досвіду; в змістовому плані – проектування змісту релігійної освіти на феноменологічній основі; поглиблення змістової області за рахунок посилення уваги до особистого виміру релігійного життя (релігійного досвіду, переживання, відчуття); розширення змістової області за рахунок переходу від багатоконфесійного до поліконфесійного змісту; підвищення актуальності та соціального значення освіти за рахунок насичення змісту релігійно-етичною проблематикою і вивчення в ракурсі соціально-етичних потреб сучасності; в оперативному? плані – ставка на гуманітарні, інтерпретуючі, діалогові підходи, зняття протиставлення «суб'єктивності» та «об'єктивності» за рахунок розвитку уявлення про інтерсуб'єктивну природу знання; залучення методів структуралізму, конструктивізму, герменевтики для досягнення кращого розуміння релігійних явищ; використання аутентичних засобів представлення релігійних традицій.

Широке розповсюдження феномену неконфесійної релігійної освіти наприкінці ХХ ст. є свідченням появи парадигмального зсуву в розумінні цілей, задач, змісту, шляхів організації та реалізації шкільної релігійної освіти в сучасних умовах. Рушійною силою цих змін виступає необхідність адаптації освітніх концепцій та підходів до соціокультурної ситуації. Серед найбільш важливих факторів процесу виступають: секуляризація суспільства; розвиток технологій інформаційного обміну та пов'язані з ним явища глобалізації, полікультурності, комерціалізація освіти та знання; системна криза культурної парадигми модерну; поява нових глобальних загроз.

В своїй науковій праці «Неконфесійна релігійна освіта в закордонній школі» Федір Миколайович Козирев пише про гуманітарну парадигму релігії та доводить, що релігія виступає як ресурс духовного розвитку і росту учня (як дар), що суттєво відрізняє гуманітарну релігійну освіту від катехізісної освіти, де релігія виступає як закон, і від релігієзнавчого, об'єктивно наукового вивчення, при якому релігія розглядається як факт зовнішньої дійсності. Наукова новизна дослідження Ф. Козирева визначається перш за все її предметом, оскільки в радянській науці до цього закордонний досвід неконфесійної релігійної освіти не ставав предметом спеціального дослідження. Він стверджує, що радянська традиція визначення терміну «релігійна освіта», що зберегла свої позиції

до цього часу, відкидає саму можливість існування такого явища. Найбільш важливими досягненнями його наукової праці для вчених є такі положення: запропоновано вдосконалення концептуального інструментарію педагогічної науки за рахунок асиміляції сучасної міжнародної термінології, напрацювання адекватних сучасній соціокультурній ситуації засобів типологізації педагогічних явищ. Ф. Козирев розкрив когнітивну та дидактичну перспективу використання педагогікою методологічного ресурсу сучасної епістемології, герменевтики, гуманітарних напрямків філософії освіти, а також досягнень міжконфесійного та міждисциплінарного співробітництва з метою вдосконалення підходів до викладання в школі релігійних предметів і тем. Релігійна освіта відповідає актуальним задачам модернізації освіти: подоланню крайною відставання від світових тенденцій економічного та суспільного розвитку, перетворенню школи у важливий фактор гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості, що зумовлено «значним розширенням масштабів міжкультурної взаємодії, у зв'язку з чим особливою важливістю набувають фактори комунікативності та толерантності».

Одним з перших, кому вдалося розкрити традиційну релігію з урахуванням досягнень сучасної культури, був Пауль Тілліх – один з найзначніших представників діалектичної теології, філософ культури. Гармонійне поєднання розуміння священного в релігійній традиції за нових умов існування зовнішніх норм та внутрішньої свободи становить центральну проблематику «протестантського принципу» Тілліха. Він підкреслює, що є необхідним постійний діалог між християнством та культурою, в якому церква повинна намагатися досягти не реанімації особистих «культурних рудиментів», а проявлення в усіх формах існуючої культури її остаточного змісту, її дійсного відношення до Безумовного.

Ще один всесвітньо відомий науковець, один з найбільш значних релігієзнавців двадцятого століття Родерик Нініан Смарт має важливу спільну рису із Паулем Тілліхом: вони обидва були піонерами вивчення релігії через новітні підходи, висловлювали нові погляди, розробляли нові концепції. Р. Смарт із надзвичайним захопленням займався розробкою питань релігійної освіти; для Британії це означає викладання знань про релігію в найрізноманітнішій формі в світських учбових закладах. Згодом Р. Смарт розвивав феноменологічно орієнтований, мультидисциплінарний, крос-культурний підхід до порівняльного вивчення минулих та сучасних релігійних традицій, які пізніше він назвав вивченням «світоглядів» та «ідеологій». Також він розвивав уявлення про вивчення релігій як «пов'язане з життєво важливими аспектами людської творчості та досвіду».

ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТИ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСТВА В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Оксана Овчарук

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
(м. Київ)*

Освіта для демократичного громадянства як складова освітньої політики Ради Європи є предметом постійних досліджень. Міжнародні організації та структури, що опікуються освітою в складі Ради Європи, протягом більш як трьох десятиріч відстежують питання ролі та впливу громадянської освіти та ОДГ на суспільство й молодь. Це викликано, зокрема, геополітичними процесами та приєднанням до країн демократичного табору постсоціалістичних країн.

Проблемою країн, які входять до складу Ради Європи і нещодавно приєдналися до Європейського Союзу, є низький рівень громадянської участі та свідомості громадян. Саме тому сьогодні залишається відкритим питання розбудови освіти для демократичного громадянства у країнах Ради Європи, і в Україні зокрема.

Залишається нерозв'язаним питання визначення місця даного напрямку у змісті вітчизняної освіти та навчальних програмах, створення відповідного навчально-методичного супроводу, створення демократичного середовища у загальноосвітніх навчальних закладах через демократичне врядування, участь громадськості у процесах прийняття рішень. Всі ці питання стають важливими орієнтирами освітньої політики, що впливають на формування демократичного громадянина у сучасному суспільстві.

Основною ціллю ОДГ є формування громадянської компетентності молоді. Вона базується на поняттях демократії, справедливості, рівності, громадянства та прав людини, як це проголошено в Хартії фундаментальних прав Ради Європи (Charter of Fundamental Rights of the European Union) [1], та міжнародних деклараціях, а також на тому, як вони застосовуються у різноманітних інституціях на місцевому, регіональному, національному та європейському рівнях. Дана компетентність включає знання сучасних подій, також рівноцінно подій та тенденцій у національній, європейській та світовій історії. Також важливою для молоді є обізнаність у напрямках, цінностях та політиці соціальних і політичних рухів, знання понять європейської інтеграції та структур Європейського Союзу, основних його цілей і цінностей, обізнаність у різноманітні та культурних ідентичностях Європи. Вміння у сфері громадянської компетентності

включають здатність ефективно включатись разом з іншими у процеси суспільної сфери, висловлювати солідарність та інтерес у розв'язанні проблем, що стосуються місцевих і більш широких спільнот. Це передбачає критичну і творчу рефлексію, конструктивну участь у діяльності суспільства та сусідстві, участі у процесах прийняття рішень на всіх рівнях – від місцевого до національного та європейського, особливо у виборчому процесі. Повага до прав людини, що включає повагу до рівності як базису демократії, поцінування та усвідомлення різноманітності між ціннісними системами різних регіонів та етнічних груп і є основою позитивного ставлення. Це означає демонстрування почуття приналежності до власного оточення, своєї країни, ЄС, Європи та світу загалом, а також бажання брати участь у процесах прийняття рішень на всіх рівнях.

Отже, громадянська компетентність, що є важливою складовою освіти сучасного громадянина, включає демонстрування почуття відповідальності, розуміння та повагу до спільних цінностей, що є необхідним для забезпечення взаєморозуміння у суспільстві та поваги до демократичних принципів. Важливий чинник громадянської компетентності – конструктивна участь молоді, яка включає громадянську діяльність, підтримку соціальної відповідальності, сталого розвитку та готовності до шанування цінностей та приватності інших, має стати рушієм процесу прийняття рішень молодію особистістю [2].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Charter of Fundamental Rights of European Union // Official Journal of the European Communities.– 18.12.2000.– P. 1 – 22.
2. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union.– 30.12.2006.– P. 16 – 17.

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД РЕФОРМУВАНЬ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ (ПРИКЛАД ФРАНЦІЇ)

*Ольга Пермякова
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)*

Востанні десятиліття у багатьох країнах світу процес реформування освітніх систем набуває глобального характеру, що викликано перш за все об'єктивними вимогами сучасної епохи. Особливо актуальними є реформування змісту освіти та системи оцінювання знань учнів. Реформування

змісту освіти, зокрема шкільної, пов'язане з необхідністю приведення його у відповідність із досягненнями науково-технічного і суспільного розвитку та з єдиними європейськими педагогічними стандартами. Реформування системи оцінювання знань учнів викликане потребою створення сучасних діагностично-контролюючих засобів оцінювання і впровадження єдиних принципів і критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, що є для більшості країн першочерговим завданням.

Починаючи з другої половини ХХ ст., пріоритетними питаннями освітньої політики в розвинутих країнах стають якість освіти, ефективне управління навчальним процесом на засадах особистісного підходу, розвиток компаративістики. Тому особливої актуальності набуває питання вивчення та використання позитивного досвіду зарубіжних країн, зокрема Франції, де процес реформувань в освітній системі набуває все більшої інтенсифікації. Зокрема це стосується змісту освіти та системи оцінювання. Освітня система Франції багата на історичні освітні традиції, що обумовлювало її провідну роль в Європі впродовж декількох останніх століть; середня школа Франції завжди вважалася «світовою дослідною ділянкою», де накопичено значний досвід диференціації, індивідуалізації навчання, надання допомоги учням, де постійно перевіряються сучасні освітні інновації; функціонує система моніторингу на основі інформаційних технологій та інформативних ресурсів. Отже, для розв'язання проблемних ситуацій у вітчизняній шкільній освіті доцільно проаналізувати освітні реформи у Франції, де трансформації, зокрема змісту шкільної освіти, набули практично перманентного характеру.

У другій половині ХХ століття у Франції розпочалися реформаторські трансформування в середній освіті: 1959 рік – реформа про розбудову єдиної французької загальноосвітньої школи, відхід від принципу елітаризму у наданні освітніх послуг; 1968 рік – суттєві зміни в системі оцінювання, відмова від будь-яких іспитів після закінчення курсу навчання, натомість запровадження постійного контролю («*contrôle continu*»). З 1989 р. у шкільній освіті Франції запроваджено стандартизоване оцінювання на державному рівні.

Кінець минулого століття охарактеризовано як період реформування системи оцінювання і запровадження постійно діючого моніторингу якості навчання на трьох рівнях – навчальний заклад, регіон, держава, а також упровадження моніторингових досліджень з визначення рівня якості навчання на міжнародному рівні, зокрема прийняття Францією участі у програмах з визначення рівня якості знань учнів TIMSS (1995 р.), PISA (2000 р.).

Впродовж 1965 – 2000 років практика оцінювання знань в освітній системі Франції суттєво змінювалась, з'явилися нові форми оцінювання. Державні органи управління освітою значну увагу приділяли проблемам шкільництва,

зокрема оцінюванню. У програмах та офіційних інструкціях міністерства освіти Франції викладені основні вимоги щодо навчання та оцінювання знань учнів. Кінцевою метою державного оцінювання якості знань є визначення та розробка згідно з отриманими показниками подальших шляхів педагогічної діяльності на всіх рівнях освітньої системи: клас, школа, округ, регіон, нація [4;5].

На початку ХХІ ст. у Франції розпочалася модернізація змісту шкільної освіти (Закон про освіту від 23 квітня 2005 року). Варто зауважити, що підготовці нового закону передували кількомісячні загальнодержавні дебати з участю широкого загалу громадян, що є характерною рисою французького суспільства, коли питання стосуються шкільної освіти. Громадськість, викладачі, учні і їх батьки дійшли згоди стосовно того, що зміст шкільної освіти необхідно модернізувати з урахуванням як загальноєвропейських вимог і стандартів, так і національних потреб та інтересів. На переконання французьких фахівців, система національної освіти повинна задовольняти потребу кожної молодої людини в отриманні якісних знань, у підготовці до майбутньої професійної діяльності.

З аналізу спеціальної літератури видно, що у Франції проблемам шкільництва, зокрема оцінюванню, приділяють значну увагу не лише державні органи управління освітою, а й політичні лідери, які наголошують, що в умовах демократії мета оцінювання полягає у звітності. У своїй доповіді на засіданні Вищої Ради з оцінювання міністр освіти заявив, що завданням Ради є «...зробити інформацію про школу незалежною та прозорою, і тим самим сприяти залученню громадськості до дискусій про якість освіти» [3, с. 74].

Науковці (Луї Вебер) зазначають, що у ході сучасної розбудови французької системи освіти дуже важливо брати до уваги такі чинники, як децентралізація, вплив Європейського Союзу на освітню політику, маркетизація та комерціалізація освіти як загальноосвітні тенденції [1, с. 3]. На переконання Жака Делора, змінні процеси, які відбуваються в суспільстві, завжди пов'язані з серйозними труднощами. Щодо реформаторських змін в освіті, то тут належить спробувати зменшити небезпеку, пом'якшити шок від зіткнення різних традицій [2, с. 8 – 9].

Європейська інтеграція істотним чином впливає і на характер та зміст останніх за часом французьких освітніх реформ. Посилення міграції і демографічні катаклізми, соціально-культурні зміни, які відбулися останнім часом в європейських країнах, призводять до необхідності пошуку нових шляхів у розбудові одного з найважливіших секторів європейського освітнього простору – обов'язкової освіти. Прикладом вдалого вирішення складних освітнянських проблем є Франція, яка виявляє політичну рішучість у запровадженні освітніх реформ, підготовці молоді до майбутньої професійної діяльності та до повноцінного особистого життя і активного громадянства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вебер Л. Проблемы образовательной системы во Франции [Електронний ресурс].– Режим доступу : www.gambler.Родитель.ru.
2. Делор Ж. Образование: необходимая утопия / Ж. Делор.– М. : Педагогика, 1998.– № 5.– 32 с.– С. 8 – 9
3. Пермякова О. Г. Моніторинг якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції другої половини ХХ століття : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пермякова Ольга Григорівна.– Тернопіль.– 2010.– 324 с.
4. Evaluation à l'entrée en seconde generale et technologique. Histoire et géographie. Document à l'attention du professeur / Direction de la programmation et du développement ; Mission de l'évaluation.– [Paris], 2001.– 36 p.
5. Raffestin A. La réussite et l'échec scolaire étudiée sous l'angle sociale / A. Raffestin // Les sciences de l'éducation.– 1973.– № 1.– 23 p.

**ВПЛИВ ФІЛОСОФСЬКИХ КОНЦЕПЦІЙ НА СТАНОВЛЕННЯ
ТА РОЗВИТОК БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ
У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ**

*Оксана Першукова
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)*

Глибока внутрішня спорідненість мови і філософії як символічних форм світосприйняття є підґрунтям тісного зв'язку, що існує між ними. На думку німецького філософа *О. Больнова (Otto Friedrich Bollnow, 1903 – 1991)*, причинами звернення філософів до проблеми мови є:

- формування сутності людини, її світогляду пов'язане із мовою чи мовами, бо кожна мова – це носій особливого, неповторного світогляду;
- людина мислить, відчуває, сприймає і вибудовує своє життя так, як це підказують форми конкретної мови;
- мова впливає на дійсність, формує і перетворює її.

На формування духовного обличчя ХХ ст. вплинули чимало філософських течій. Значна роль у цьому процесі належить *прагматизму*. Теорія і практика в рамках цього філософського підходу не протиставляються як різні сфери діяльності людини, а виступають інструментами пошуку вірного шляху, що проявилось в посиленні практицизму людської поведінки. Його основними представниками були В. Джеймс, Ф. Шіллер, Е. Кассіпер, Д. Дьюї.

Не менш важливим для розвитку європейської думки став **конструктивізм**. В рамках філософії він являє собою підхід, за яким усяка пізнавальна діяльність є конструюванням. В педагогіці це означає, що знання не можна передати в готовому вигляді, а слід створити умови для успішного самоконструювання їх учнем. Представниками цього напрямку є І. Кант, А. Шопенгауер та ін.

Суттєвою для європейського розвитку стала роль **екзистенціалізму**, який розглядає людину як унікальну духовну істоту, здатну до вибору власної долі. Основним проявом екзистенції є свобода, яка має на увазі відповідальність за результати вибору. Способом проникнення у світ екзистенції оголошується «інтуїція», або екзистенціальний досвід у Г. Марселя та «розуміння» у М. Хайдеггера та ін.

Серед інших філософських течій слід відзначити **модернізм**. В рамках цієї філософсько-естетичної та художньої системи – нова концепція людини і увага до її внутрішнього світу. В центрі уваги знаходяться прості люди, особливої ваги набуває вивчення масових, а не виняткових процесів. Представниками цього напрямку є іспанський філософ Х. Ортега-і-Гассет та Ю. Хабермас. В 1981 р. вийшла його фундаментальна праця «Теорія комунікативної дії», в якій автор висловив думку про те, що основою суспільства є комунікативні інтеракції.

Важливу роль в теорії пізнання, а також у процесі розуміння зв'язку мови і мислення відіграв **раціоналізм** – учіння, за яким загальність та необхідність – це логічні ознаки достовірного знання. Раціоналізм передбачає віру в розум, силу доказовості. Один із його представників, Дж. Сьорль, визначає роль мови в житті людини в такий спосіб: мова – виняткове надбання людини як *homo sapiens*, умова і засіб виділення роду людського із світу природи; історичне формування і функціонування свідомості людини відбувалося й відбувається з опертям на слово, мову загалом; мислення людини, насамперед креативне, і абстрагувальна діяльність нерозривно пов'язані із мовою, слово є тією підвалиною, на якій ґрунтується свідомість, мислення і особистість людини; мова – необхідний засіб соціалізації індивіда, без спільної життєдіяльності з іншими людьми, без засвоєння соціальних норм, правил, спільної культури і знань, досягнень багатьох поколінь сучасна людина недієздатна; мова – найважливіший засіб спілкування, основа людських стосунків і соціальної структури суспільства.

Вперше термін **деконструктивізм** використав у 1927 р. М. Хайдеггер з метою провести перебудову традиційних принципів західної філософії, однак теоретична і практична розробка напрямку почалася лише через півстоліття. Вперше була застосована французьким філософом і культурологом Ж. Дерріда у літературознавстві як методологія критичного дослідження. Представниками

напряму є психоаналітики і філософи Ж. Делез та П.-Ф. Гваттарі, Ю. Кристева. В деконструктивістському підході виявляється протест проти застосування існуючих універсальних законів, принципів, правил, теорій та оцінок явищ природи, людини та суспільства. Із названим підходом перегукується *постмодерністський* підхід. В центрі його уваги – гібридність, інакшість (*otherness*), гетерогенність, народна культура та повсякденне життя. Гетероглосія як множинність діалектів та мовних стилів є продуктивною перспективою розвитку школи у просторі взаємодії індивідуальних потреб учнів. Яскравим представником постмодерну є російський філософ і мислитель М. Бахтін. Нині деконструктивістський та постмодерністський підходи застосовують в багатокультурній та багатомовній освіті, щоб сформувати в учнів критичне ставлення до інформації, здатність розуміти культурні особливості тієї чи іншої групи людей, навчити їх толерантності, повазі і розумінню того, що на події чи явища дійсності можуть існувати й інші точки зору, і вони залежать від культурного середовища, в якому живе людина.

Отже, інтенсивний розвиток філософських напрямів знань у ХХ ст. сприяв усвідомленню:

- унікальності людини як духовної істоти, уваги до її потреб (*екзистенціалізм*);

- неможливості механічного переносу знань, умінь і навичок у процесі навчання (*конструктивізм*);

- зв'язку мови і мислення, сприйняття мови як засобу соціалізації, основи людських стосунків і соціальної структури (*раціоналізм*)

- існування різних точок зору на події чи явища (*деконструктивізм*).

Нові знання актуалізували суттєве оновлення освітніх завдань, зокрема:

- уважного ставлення до внутрішнього світу людини (*модернізм*) та задоволення її потреб, мовних у тому числі (*екзистенціалізм*);

- вивчення масових, а не виняткових процесів (*модернізм*);

- критичного перегляду існуючих досі універсальних законів, принципів і правил (*деконструктивізм*), гібридність та гетерогенність (*постмодернізм*);

- формування толерантного ставлення до проявів культурних особливостей різних народів (*деконструктивізм* та *постмодернізм*).

Розвиток філософських знань відбувався у тісному зв'язку із зародженням та розвитком нових напрямків лінгвістичних досліджень, спрямованих на осягнення сутності мови, зв'язків мови і мислення. Вони суттєво вплинули на розвиток мовної освіти, зробивши можливим опанування в школі кількох мовами. Становлення і розвиток багатомовної освіти стали закономірним процесом розвитку людського суспільства, відповіддю на його потреби.

ПРОБЛЕМА УЧІННЯ В ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

*Василь Плахотник
Інститут обдарованої дитини НАПН України
(м. Київ)*

Термін «учіння» в педагогічних дослідженнях України зустрічається досить рідко. Так, у Педагогічному словнику (К., 2001) та Енциклопедії освіти (К., 2008) відповідна словникова стаття зовсім відсутня. А між тим у психологів «учіння» як діяльність учня, спрямована на оволодіння різноманітним суспільним досвідом, досліджується досить глибоко і, відповідно, термін учіння використовується регулярно.

У зарубіжній педагогіці «учіння» (learning) є однією з центральних наукових проблем. Досить назвати доповідь: Learning: the Treasure within (UNESCO Publishing, 1996, с. 266), над якою працювали 15 авторів з різних країн під керівництвом Жака Делора; отримуючи консультації від більше, ніж 100 відомих учених, державних діячів і наукових організацій. Сама назва доповіді, яку можна перекласти як «Учіння: власний скарб» свідчить про значення «учіння» в педагогіці і суспільному житті.

Глибина досліджувальних проблем, кількість і авторитет учасників проекту ЮНЕСКО дають підставу вважати, що ця монографія є значною подією в розвитку педагогічних досліджень світового рівня.

Зупинимось на двох, з нашої точки зору найважливіших, проблемах, які аналізуються у книзі: основні суперечності процесу учіння й основні типи учня, його стовпи, опори (pillars).

Хоча учіння – це діяльність учня, у виданні ЮНЕСКО підкреслюється: «... ніщо не можна замінити формальну систему освіти, де кожна особистість має доступ до багатьох форм отримання знань. Немає заміни стосункам «учитель – учень», які підкріплюються авторитетом і розвиваються у діалозі». Таке твердження було і залишається предметом дискусій великих мислителів, які вивчали і продовжують вивчати проблеми освіти. Учитель забов'язаний забезпечити учнів знаннями найважливішого, що засвоїло, придумало і створило людство.

Висновок про роль учителя набуває особливого значення у зв'язку з припущеннями, що найновіші технології зведуть роль учителя нанівець.

Значний інтерес для теорії становить перелік суперечностей учіння, які виникають у світі (у монографії використано термін tension – напруження) і які необхідно подолати:

1. Суперечності між глобальним і локальним: люди повинні поступово ставати громадянами світу, не втрачаючи свого коріння і продовжуючи брати активну участь в житті своєї нації і місцевості (local community).

2. Суперечність між універсальним та індивідуальним: культура постійно глобалізується, але ця глобалізація не повинна витіснити унікальні властивості особистості з її традиціями і особливостями культури.

3. Суперечності між традиційним і модерним, які є частинами однієї проблеми. Минуле не можна ігнорувати, але не можна й жити лише минулим.

4. Суперечності між важливістю довготривалих і нагальних потреб: часто нагальні потреби превалюють над проблемами, які неминуче виникнуть у майбутньому.

5. Суперечності між потребою у змагальності особистостей і необхідністю створення рівних можливостей. Ця проблема є нагальною для економіки, соціальної політики й освіти.

6. Суперечності між надзвичайно швидким розширенням знань і можливостями людини їх засвоїти. Ця суперечність розв'язується шляхом відбору базових знань для всіх і створення спеціальних шкіл, де окремі галузі вивчаються поглиблено. Зокрема, зараз в усіх країнах створюються школи для обдарованих дітей, і популярність таких шкіл постійно зростає.

У названій доповіді ЮНЕСКО (с.197) наводяться слова одного з учнів такої школи в Йорданії: «Я звик уважати школу тюрмою. Але Jubilee School – це місце де я міг навчатись і почувати себе абсолютно вільним. Це місце для друзів, науки і творчої уяви. У цій школі учитель – друг; знання – друг; книги – друзі».

У зв'язку з цією суперечністю я пригадую вислів, який був популярний серед аспірантів 60-х років минулого сторіччя: «Ти повинен знати у своїй галузі про все потроху; все – про якусь частину своєї галузі; більше, ніж усі, про окрему проблему і додати дещо своє».

7. Суперечність між духовним і матеріальним. Цю суперечність долати найскладніше.

Концепція «Вчитись протягом усього життя» (learning throughout life) розглядається у ХХІ сторіччі як провідна, що викликано прискоренням розвитку суспільства. Це – не новий погляд, оскільки і раніше наголошувалась необхідність постійного навчання. Просто ця необхідність стає сильнішою, і єдиним шляхом, вирішенням цієї проблеми кожною особистістю є: навчитись, як учитись. Кожна особистість має бути забезпечена можливостями навчатись протягом усього життя як шляхом розширення своїх знань, умінь і кола інтересів, так і адаптації до складного і взаємозалежного світу.

Освіта має бути організованою навколо чотирьох фундаментальних типів учіння, які протягом усього життя мають бути свого роду стовпами, опорою знань: навчання знати, тобто засвоєння інструментів розуміння; навчання діяти, тобто бути здатним творчо впливати на своє оточення; навчання співжиття,

тобто вміти брати участь у взаємодії з іншими людьми в усіх видах діяльності; навчання бути собою, як важливий наслідок, що випливає з трьох попередніх типів і означає, що особистість має навчитися вирішувати свої власні потреби, робити власні висновки і брати на себе відповідальність за свої вчинки.

АЛЬТЕРНАТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ (ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)

*Лариса Рубан
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
(м. Київ)*

Сучасна українська система освіти не займається поширенням ідеї впровадження та розповсюдження домашньої освіти як альтернативної форми навчання. Однак підкреслимо, що за даними освітнього порталу «Освіта. ua» батьки, які хотіли б навчати своїх дітей вдома, є і в Україні. З цієї причини в Україні виник рух на підтримку ідеї про легалізацію домашнього навчання. Учасники руху розпочали збір підписів під петицією «Про надання права на домашнє навчання дітей» і роботу над відповідним законопроектом [4]. Водночас в Україні можливі альтернативні до шкільної форми навчання: індивідуальна форма; форма екстернату [1].

Розглянемо актуальність ідей американського педагога-реформатора, засновника теорії та практики домашнього навчання Джона Холта (1923 – 1985 рр.), в контексті можливості реалізації в Україні домашньої освіти як альтернативної освітньої форми.

Джон Холт написав десять унікальних книг, які мали суттєвий вплив на систему американської шкільної освіти у 60 – 80-х роках ХХ ст. Праці Джона Холта не отримали широкого розповсюдження в Україні, оскільки вони не були перекладені українською мовою. В Україні ім'я Джона Холта стало відомим завдяки науковим дослідженням А. Лещенко [2], С. Шумаєвої [5; 6], М. Янковчук [7], а також авторському дослідженню [3].

Джон Холт довів, що поряд зі шкільним навчанням мають право на існування інші форми навчання, зокрема отримання освіти в домашніх умовах. Педагог виділяв три причини, з яких батьки вирішують навчати своїх дітей вдома: по-перше, вони вважають, що виховання дитини повинні займатися вони самі, а не держава; по-друге, їм подобається перебувати поруч зі своїми дітьми, спостерігати за ними, допомагати їм навчатися; по-третє, вони хочуть

утримати їх подалі від травм: психічних, фізичних і моральних [9, с. 1]. Джон Холт підкреслював, що домашнє навчання сприяє розвитку мислення дитини. Педагог був переконаний, що для більшості батьків освіта дітей є їх прямим обов'язком. Тому значна частина батьків віддає перевагу навчанню дітей вдома. Крім того, для них є величезним задоволенням проводити час з дітьми й допомагати їм пізнавати світ. Такі батьки переконані, що «домашні» діти отримають кращі знання, аніж ті, що пропонуються школою [8].

За Джоном Холтом, позитивними сторонами такого навчання є такі: дитина працює в атмосфері підтримки, любові й довіри; розклад занять може коливатися; дитина може, не поспішаючи, зосередитися на завданні, ретельно й добре його виконати. «Домашні» діти мають час на читання, і читають вони для задоволення дві чи й більше годин на день; дитина навчає своїх батьків ставати кращими вчителями, в той час як вчителі у школах рідко мають свободу обирати чи змінювати свої методи навчання [8].

У статті «Домашнє навчання замість школи: аргументи прихильників» Н. Толмачова наводить кілька точок зору прихильників домашнього навчання. Причини, які штовхають українських батьків навчати дітей вдома, такі: шкільне навчання є неефективним за співвідношенням витрачених ресурсів і отриманого результату; в школі дитина не вчиться бути особистістю, творчо мислити, її вчать шаблонно; школа не вчить ефективно здобувати знання – в ній не здобудеш інформацію щодо покращення пам'яті, швидкого читання, уміння швидко віднайти потрібну інформацію тощо; школа дає дуже поверхові знання; школа дає багато непотрібної інформації, яка ніколи в житті не знадобиться; занадто високий ризик для дитини потрапити під поганий вплив і під тиск однокласників; якість освіти незадовільна, матеріальна база у школах застаріла (як і методи викладання), класи переповнені; школа, уроки в якій можна пропускати, робить дітей пасивними до навчання та агресивними до суспільства [4].

Безумовно, для всіх педагогів, які причетні до індивідуальної форми навчання та екстернату, ідеї Джона Холта становлять особливий інтерес. Проте існує ще один важливий шлях актуалізації ідей Джона Холта в Україні, а саме: для того, щоб забезпечити належну ефективність навчального процесу для школярів, необхідним є вдосконалення педагогічної майстерності вчителів. Важливою рушійною силою цього процесу є педагогічна спадщина Джона Холта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданов В. Домашня освіта в Україні [Електронний ресурс] / В'ячеслав Богданов // Острів знань.– 2008.– Режим доступу : <http://korysne.ostriv.in.ua/publication/code-291d9438c84ce>.– Назва з екрана.

2. Лещенко А. А. Домашнє навчання в системі професійної освіти США : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Антоніна Анатоліївна Лещенко.– К., 2006.– 203 с.

3. Рубан Л. М. Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923 – 1985 рр.) : дис. . . . канд. пед. наук : 13.00.01 / Лариса Миколаївна Рубан.– К., 2012.– 228 с.

4. Толмачова Н. Домашнє навчання замість школи : аргументи прихильників [Електронний ресурс] / Наталія Толмачова // Освіта : інтернет-журнал.– 2009.– Режим доступу : <http://osvita.ua/home/upbring/5250>.– Назва з екрана.

5. Шумаєва С. Домашнє навчання як альтернативний шлях отримання освіти / Світлана Шумаєва // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози : матеріали міжнар. наук. конф., 26-27 трав. 2011 р.– Умань, 2011.– Ч. I.– С. 55 – 57.

6. Шумаєва С. Навчання вдома як альтернатива формальній шкільній освіті : світовий вимір / Світлана Шумаєва // Порівняльно-педагогічні студії.– 2011.– №1 (7) – С. 103 – 110.

7. Янковчук М. До питання нових освітніх систем для навчання обдарованих дітей / Марина Янковчук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.– Кам'янець-Подільський, 2010.– С. 802 – 811.

8. Holt J. Homeschooling lets a child's mind grow / John Holt // The USA Today.– 1983.– Dec. 14.– P. 4.

9. Holt J. Teach your own / J. Holt, P. Farenga.– N. Y. : Delacorte Press, 1992.– 157 p.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УКРАЇНІ

Жанна Чернякова
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
(м. Суми)

На початку третього тисячоліття одним з провідних пріоритетів модернізації сучасної освіти стала її інтернаціоналізація. Цей процес зумовлений глобалізацією сучасного світу, розвитком міжнародної співпраці, економічною, політичною, соціальною та культурною інтеграцією країн. В умовах постіндустріального суспільства, яке одночасно є суспільством ризику, стає

зрозумілим, що подолання складних проблем і уникнення нових загроз можливі лише за умов широкого міжнародного співробітництва, розширення міжкультурної взаємодії та комунікації. Тому на початку ХХІ ст. завданням освіти стає підготовка широкого загалу студентства до вирішення цих завдань. Для цього сучасна освіта має бути спрямована на формування глобального мислення, толерантності, навичок міжкультурної комунікації тощо.

Нормативно-правова база системи освіти України щодо входження до європейського й світового освітнього простору викладена у низці освітніх документів, зокрема в Законах України «Про освіту» (1991), «Про середню освіту» (1999), «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні» (2000), Національній доктрині розвитку освіти (2002), «Про позашкільну освіту» (2005), Наказі МОНмолодьспорту України «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції у європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (2007), «Концепції профільного навчання у старшій школі» (2009), «Положенні про загальноосвітній навчальний заклад» (2010), «Концепції віртуальної інтернаціоналізації вищої освіти України» (2010), «Державному стандарті базової і повної середньої освіти» (2011).

Ретроспективний аналіз нормативних засад інтернаціоналізації вітчизняного освітнього простору дозволяє дійти висновку про те, що освітня політика України спрямована на активну інтеграцію до європейського простору вищої освіти, провідним аспектом якої є її інтернаціоналізація. Крім того, у зазначених документах основними напрямками інтернаціоналізації визнано модернізацію змісту середньої та вищої освіти, оновлення процесуальних засад діяльності закладів системи загальної середньої та вищої освіти, удосконалення системи професійно-педагогічної підготовки вчителів відповідно до світових і європейських вимог.

Систематизація нормативно-правових засад реформування системи освіти України за період кінця ХХ ст.– початку ХХІ ст. дає можливість конкретизувати пріоритетні форми і засоби інтернаціоналізації вітчизняного освітнього простору (академічна мобільність, міжнародні проекти і програми) та окреслити головні підходи щодо інтернаціоналізації системи освіти в Україні, а саме:

- особистісний (розбудова моделі навчання, орієнтованого на учня/студента) та компетентнісний (розвиток міжнародних компетентностей, необхідних для сучасного ринку праці, талантів та здібностей усіх громадян країни, сприяння активному та відповідальному громадянству);

- мобільний (сприяння академічній мобільності між освітніми установами Європи, між учителями, викладачами, учнями, студентами, адміністрацією, навчальними програмами освітніх закладів світу, розробка практичних інструментів щодо фінансового забезпечення мобільності, визначення дипломів та

періодів навчання, доступної інфраструктури, норм щодо візового режиму та дозволу на роботу) тощо;

- інноваційний (динамічність, гнучкість та інноваційність системи освіти, диверсифікація у галузі постачання освітніх послуг, впровадження сучасних типів навчання) тощо.

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, модернізації змісту освіти і організації її у відповідності зі світовими тенденціями й вимогами ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління.

IV. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ – СВІТОВИЙ ВИМІР

ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Тетяна Боднарчук

*Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка*

(м. Кам'янець-Подільський)

Практика білінгвальної освіти мала найбільш масовий характер як за історичними, так і за соціальними параметрами у багатьох європейських країнах, в тому числі і в Австрії. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що науковці розділяють завдання, проблеми та особливості розвитку білінгвальної освіти у загальноосвітній школі Австрії за трьома напрямками:

Перший. Школи для дітей національних меншин, які є корінними жителями країни. Особливості розвитку: загальний соціокультурний контекст взаємовідносин нацменшини та мовної більшості суспільства; історична практика розв'язання прав національних меншин у цьому регіоні; рівень вияву цінності освіти як громадської для конкретної нацменшини; наявність/відсутність нормативного врегулювання права на освіту рідною мовою для дітей меншини; весь спектр ставлення представників нацменшин до потреби у білінгвальній школі – від ігнорування двомовної освіти (навчання рідною мовою ускладнюватиме процес адаптації дитини) до позиції жорсткого відстоювання права на двомовну освіту, де державна мова вивчається лише як предмет.

Мета білінгвальної освіти для національних меншин може бути різною: визнання необхідності етнічної культури дитини; забезпечення різнобічного розвитку дитини засобами рідної та державної (другої) мови; створення полікультурного простору для розвитку діалогу та співробітництва представників різномовних етнічних груп; школа розглядається як одна із соціальних інституцій, що відповідальна за ретрансляцію (і таким чином, збереження) мови і культури нацменшини, як засіб монокультурного виховання з акцентуванням уваги на збереження та розвиток цінностей та пріоритетів, які відстоює національна меншина.

Другий напрям – школи з поглибленим вивченням мов міжнаціонального спілкування. Характерними особливостями їх є: загальний соціокультурний контекст розвиненого постіндустріального суспільства; чітке і прозоре нормативно-правове забезпечення процесу розвитку білінгвальної освіти; високий рівень цінності освіти – як державної, так і громадської, що виражається у державній політиці сприяння розвитку освіти усіх форм власності; соціальне середовище з розвиненими традиціями полікультурного діалогу, культивування толерантного ставлення до потреб цінностей людей різних культур.

Метою школи полікультурного діалогу є: підготувати людину до життя у мультикультурному суспільстві, формувати готовність до розширення меж культурного простору; виробити досвід самоактуалізації у полікультурному діалозі, співробітництві, конструюванні спільного простору ціннісних орієнтацій.

Третій напрям – школи для іммігрантів, характерними особливостями яких є: загальний соціокультурний контекст взаємовідносин етнічних та релігійних груп іммігрантів з корінним населенням; історична практика політики держави щодо сприяння/обмеження припливу іммігрантів, залежно від країни їх походження, релігійної приналежності, потенційного соціального чи професійного статусу; високий рівень особистої цінності білінгвальної освіти як такої, що гарантує більш успішну соціальну та професійну адаптацію у новий соціум; наявність/відсутність нормативно-правового забезпечення прав дітей іммігрантів на отримання білінгвальної освіти. Особливості ставлення іммігрантів до білінгвальної школи та усвідомлення її необхідності для них зумовлюються відсутністю механізмів забезпечення власних потреб у новому середовищі, пріоритетом потреб у культурній адаптації над потребами збереження культурної ідентичності, а також тривалістю імміграційного процесу, що забезпечує наступність хвиль імміграції і передачу ними традицій, у тому числі і ставлення до білінгвальної школи. Метою білінгвальної освіти для дітей іммігрантів може бути: прагнення до майбутньої соціальної адаптації (створення умов для професійного розвитку, самореалізації, тобто перевага надається німецькій мові); перспективи зворотної міграції (поєднуються можливості освоєння знань німецькою та рідною мовою дитини); соціальна ізоляція груп іммігрантів у межах певного регіону (цілеспрямоване обмеження вивчення державної мови та забезпечення можливостей розвитку дитини лише засобами другої мови).

КЛЮЧОВІ НАВИЧКИ В НАЦІОНАЛЬНОМУ КУРИКУЛУМІ АВСТРАЛІЇ

*Олена Б. ондарчук
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)*

Розробленням та впровадженням Національного курикулуму «F-12» (починаючи з груп дошкільної підготовки і до 12-го класу) для загальноосвітніх середніх шкіл в Австралії з восьми шкільних галузей: англійська мова та література; математика; цикл природничих наук: фізика, хімія, біологія; гуманітарні науки: історія, географія, економіка, бізнес, правова освіта, громадянство; мистецтвознавство; іноземні мови: особливо азійські; фізкультура; технологічна освіта – займається Управління у справах національного курикулуму, оцінювання знань та звітності Австралії (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority – ACARA).

При розробленні Національного австралійського курикулуму експерти із ACARA вивчили досвід створення навчальних програм для загальноосвітніх середніх шкіл у шести штатах і двох материкових територіях Австралії, а також у провідних країнах світу. До широкомасштабної кампанії консультацій були залучені науковці різного фаху, вчителі, викладачі університетів, дидактики та громадськість. Зусилля австралійського уряду спрямовані на розроблення національного курикулуму світового класу.

Експерти із ACARA вважають, що важливим кроком при розробленні австралійського курикулуму є врахування навичок, важливих для вирішення актуальних проблем у XXI столітті. Оволодіння ключовими навичками допоможе учням краще вчитись та брати активну участь у суспільному житті. Вони також відіграють важливу роль у досягненні загальнонаціональних освітніх цілей, закладених у Мельбурнській декларації (2008).

Національний австралійський курикулум передбачає володіння учнями семи ключових навичок: мовна грамотність (Literacy); математична грамотність (Numeracy); використання інформаційно-комунікаційних технологій (Information and communication technology capability); критичне і креативне мислення (Critical and creative thinking); особисті і соціальні навички (Personal and social capability); етичні навички (Ethical behaviour); міжкультурні навички (Intercultural understanding).

Мовна грамотність. Включає розвиток знань, умінь і навичок, якими має володіти учень, щоб розуміти та вміти аналізувати інформацію, робити висновки, висловлювати свою думку, погляди, дискутувати з іншими учнями, брати

участь у заходах, які проводять у школі та за її межами. Оволодіння мовними навичками є необхідною умовою формування інших ключових навичок. Головними напрямками мовних навичок є: розуміння тексту на слух, читання та обговорення; складання усних, письмових текстів із творчим підходом.

Математична грамотність. Включає розвиток знань і вмінь, яких мають набути учні, щоб стати впевненими, творчими особистостями, вміти досліджувати, відтворювати і інтерпретувати різноманітні ситуації як у побуті, так і на виробництві; вміти користуватись арифметичною, статистичною, геометричною лексикою в процесі різноманітної навчальної діяльності; поєднувати математичні знання із знаннями з інших шкільних предметів; застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання. Математичні навички в австралійському курикулумі складаються із шести взаємопов'язаних елементів: операції з цілими числами; визначення та інтерпретація математичних даних; використання дробів, десяткових дробів, відсотків, пропорцій; застосування просторового мислення; інтерпретація статистичної інформації; використання одиниць вимірювання.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій. Передбачає набуття учнями знань із використання інформаційно-комунікаційних технологій, що складаються із п'яти взаємопов'язаних елементів: проведення досліджень із використанням ІКТ; спілкування через мережі ІКТ; управління та експлуатація ІКТ; вміння розвивати творчі ідеї за допомогою ІКТ; дотримуватись правових і морально-етичних норм при використанні ІКТ.

Критичне і креативне мислення. Включає розвиток міркувань, мотивації, логіки, винахідливості, уяви та інновацій в усіх галузях навчання як в школі та і за її межами; спонукає до певних вчинків і дій; веде до самовдосконалення, успішної життєдіяльності в інформаційному й постінформаційному суспільстві; сприяє формуванню в учнів громадянської відповідальності, духовності й культури, самостійності, ініціативності, здатності до успішної соціалізації в суспільстві, самореалізації в майбутньому. Критичне і креативне мислення в австралійському курикулумі організоване у чотири взаємопов'язані компоненти, кожен з яких містить різні аспекти мислення, – допитливість: визначення, дослідження та організація даних та ідей; генерування ідей, можливостей і дій; міркування про процеси мислення; аналіз, синтез і оцінка міркувань.

Особисті і соціальні навички. Рівень опанування цими навичками передбачає в учнів вміння визначати та регулювати емоції, співчувати іншим і будувати дружні стосунки, приймати відповідальні рішення, ефективно працювати в команді, конструктивно виходити із складних ситуацій, розвивати лідерські навички. Особисті і соціальні компетентності, об'єднані в такі взаємопов'язані компоненти: самосвідомість; самоврядування; соціальна свідомість; соціальне управління.

Етичні навички. Опанування ними передбачає формування етичної культури учнів, розуміння етичних понять і цінностей. Етичні навички в австралійському курикулумі складаються із трьох взаємопов'язаних компонентів: розуміння етичних концепцій і питань; логіка аргументації при прийнятті рішень та дій; вивчення цінностей, прав і обов'язків.

Міжкультурні навички. Передбачається набуття учнями характеристик, які необхідні для культурної взаємодії та готовності до поступового оновлення міжкультурного досвіду, усвідомлення пріоритетної ролі міжкультурного спілкування в полікультурному освітньому просторі. Міжкультурні навички складаються із трьох взаємопов'язаних компонентів: визнання культурних цінностей і виховання поваги до них; міжособистісна взаємодія та співчуття до інших; міжкультурний досвід і громадянська відповідальність.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ КУРИКУЛУМУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ (АНГЛІЯ, УЕЛЬС)

Ірина Борисенко

*Чернігівська філія Рівненського інституту слов'янознавства
(м. Чернігів)*

Аналіз англійської педагогічної літератури та офіційних державних документів з питань освіти дає змогу зробити висновок, що початкова ланка освіти Сполученого Королівства зазнала кількох істотних перебудов курикулуму.

Термін «елементарна школа» використовувався в системі освіти Сполученого Королівства до 1928 р.

Досліджуючи історію розвитку початкової освіти, британський вчений К. Річардс (Colin Richards) виокремив такі етапи розвитку курикулуму:

- I етап – 1862 – 1897 рр.– курикулум на основі принципу «оплата за результатами»;
- II етап – 1897 – 1926 рр. – офіційно затверджений курикулум або курикулум на основі освітніх кодексів (codified curriculum);
- III етап – 1926 – 1988 рр.– невпорядкований курикулум (unregulated curriculum): 1) 1926 – 1967 рр.; 2) 1967 – 1988 рр.;
- IV етап – 1988 – 1995 рр.– національний курикулум;
- V етап – 1995 – 2013 рр.– оновлений курикулум.

У 1862 р. центральний уряд розпочав низку реформ, одна з яких була пов'язана з запровадженням контролю з боку держави над процесом розбудови курикулу елеметарної освіти. Навчання читанню, письму і арифметиці, навчання шиттю для дівчат були обов'язковими для всіх шкіл, які хотіли отримати державне фінансування. Обов'язковим для елеметарних шкіл цього періоду був зв'язок з офіційними релігійними спільнотами.

Оцінювання сформованих вмій і навичок проводилося інспектором Ї Величності у формі індивідуального екзамену. Від продемонстрованих результатів залежав розмір гранту, яким нагороджували школу і з якого виплачували заробітну плату вчителям.

Починаючи з 1880-х рр. перелік предметів у курикулі елеметарної школи почав збільшуватися за рахунок введення історії, географії, граматики, сільського господарства, хімії, літератури і науки. Наприкінці ХІХ ст. до предметного блоку були включені латинська мова, механіка, зоологія, садівництво, співи і декламування.

Скасування положення про «оплату за результатами» в 1897 р. започаткувало другий етап розвитку курикулу елеметарної школи. Процес розбудови курикулу був позбавлений безпосереднього контролю з боку держави. Основні положення щодо курикулу елеметарної освіти, визначені освітнім кодексом, мали рекомендаційний характер. Основні питання щодо складу предметів, тривалості їх навчання вирішувалися місцевими органами освіти.

Інноваційним в курикулі 1904 р. був той факт, що вперше в історії елеметарної освіти Сполученого Королівства (Англія, Уельс) були сформульовані основні цілі курикулу елеметарної школи. А саме: процес навчання, визначений курикулом, повинен сприяти розвитку інтелекту учня, формуванню і загартовуванню його характеру, повинен забезпечити учнів практичною і розумовою підготовкою для опанування майбутньої професією.

Третій етап розвитку курикулу елеметарної школи розпочався з публікації нової версії Кодексу елеметарної освіти в 1926 р.

У 1931 р. курикулум розглядався не тільки як діяльність і навчання, а і як сукупність знань, необхідних для отримання. Доповідь Хедоу зробила наголос на розвиваючому характері курикулу і на еkleктичному підході до нього.

Після прийняття закону 1944 р (закон Батлера), початкова освіта була офіційно визнана окремим етапом національної освітньої системи.

Значних змін курикулум початкової освіти зазнав у період 1944 – 1967 рр.: введення іноземної мови; запровадження псевдопредмету «інтелект» (intelligence), – що було результатом відкриття граматичних шкіл, вступ до яких відбувався за результатами екзамену 11+.

В 1970-і рр. в англійській педагогіці при розгляді питань, пов'язаних із курикулумом, все частіше з'являються такі поняття, як «загальне ядро програми», «загальна програма». Предметом дослідження стали склад, структура, відповідність, послідовність і тривалість.

Четвертим етапом розвитку курикулуму початкової школи, за К. Річардсом, є прийняття національного курикулуму, який ліг в основу прийнятого в 1988 р. закону про реформування освіти, головними аспектами якого стали: перегляд курикулуму, введення національного тестування, зміни у керуванні.

Характеризуючи елементарну освіту на початку ХХІ ст., слід зазначити, що в її курикулумі відбулися зміни системного характеру, які охоплюють як підходи до його добору, так і засоби трансляції.

На сучасному етапі (2013 р.) головними питаннями щодо конструювання курикулуму початкової освіти є питання про місце наукової складової та навчання ІКТ у предметному блоці; інтеграція базових умінь читання, письма та лічби у викладанні всіх предметів; введення сучасної іноземної мови до стандарту початкової освіти; забезпечення інтегрованого підходу до навчання та сприяння особистісному, соціальному й емоційному розвитку учня.

Зміни у курикулумі початкової освіти Сполученого Королівства (Англія, Уельс) є відповіддю як на світові, загальноєвропейські суспільно-економічні трансформації, так і на національні особливості розвитку освіти в країні. Ключем до успіху проголошується віднаходження балансу між урахуванням інтересів кожної окремої дитини і потреб суспільства.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ФІНСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ

Віра Бутова
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
(м. Глухів)

Знання та передові технології завжди відігравали важливу роль у прогресі людства. В наукових та політичних колах кожної країни і світу в цілому питання якісної освіти є надзвичайно важливим і тому воно широко досліджується. Високий рівень освіти гарантує високий рівень розвитку економіки країни, а відповідно, і високі життєві стандарти для громадян. Поняття якості освіти є достатньо складним та багатовимірним. Кожен із науковців та експертів розглядає якість освіти в певному аспекті чи контексті. Врахування

всіх характеристик дає досить повне розуміння суті поняття і допомагає підвищувати якість освіти в кожній окремій країні, порівнюючи певні теоретичні положення з реальним станом справ у освітній галузі. Це допомагає визначити стратегічні напрями освітньої політики в окремих державах та в глобалізованому світі загалом.

В останні роки розвиток знань та прогресивних технологій став одним із головних факторів стимулювання економічного зростання. Фінляндія підтвердила ефективність такого підходу до освітньої галузі: за кілька десятиліть фіни змогли побудувати економіку, яка за рейтингом Всесвітнього банку посідає 14 місце у світі. Фінляндія змогла досягти такого результату лише завдяки значним вкладенням у систему освіти та створенню так званої «knowledge-based есопому», тобто економіки, яка базується на високому рівні компетентності працівників

Аналіз освітніх успіхів Фінляндії слід починати з історичного контексту розвитку країни. В історії країни був період з початку XIII ст. до 1816 р., коли територія країни належала до Королівства Швеція, основними освітніми подіями якого можна вважати організацію Королівської Академії в Турку (пізніше реорганізованої в Гельсінкський університет) в 1640 р. та узаконення у 1686 р. обов'язковості навчання для населення.

З 1816 до 1917 р. країна існувала у вигляді Великого Князівства Фінляндського з особливим статусом у складі Російської імперії, що давав можливість до певної міри розвивати освіту та проводити деякі освітні реформи.

У грудні 1917 р. Фінляндія здобула незалежність і з того часу існувала як самостійна держава, розвиваючи і власну незалежну систему освіти. В освіті країни постійно відбувалися зміни, продиктовані історичними та політичними реаліями і соціальним замовленням суспільства, що вимагало розширення можливостей і покращення якості навчання дітей.

Історія розвитку фінської школи була нерозривно пов'язана з релігією і церквою, але школа завжди прагнула виконувати соціальне замовлення суспільства, готуючи до життя свідомих громадян країни. Реформування школи мало на меті демократизацію шкільної системи, підвищення якості як навчального процесу, так і його результатів. Нинішні успіхи фінських школярів доводять правильність освітньої політики фінських громадських діячів і держави в цілому.

Фінські національні особливості, як, наприклад, скромність і рівність в усьому, створюють підґрунтя для успішної роботи в школі кожної дитини. Традиція поваги до освіти як умови життєвого успіху і глибокої поваги до вчителів у фінському суспільстві також пояснює причини високої результативності фінської освітньої системи. Фінське практичне ставлення до кожного аспекту життя зумовило застосування компетентнісного підходу до навчання, тобто всі здобуті у школі знання, вміння і навички можуть бути використані учнями у повсякденних життєвих ситуаціях.

Таким чином, можна зробити висновок, що освітній успіх фінської школи надзвичайно тісно пов'язаний з особливостями національного світогляду, протестантською релігією взагалі і протестантською трудовою етикою зокрема і є результатом правильної освітньої політики та освітніх реформ країни.

ПРОБЛЕМА ЗБЕРЕЖЕННЯ РІДНОЇ МОВИ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ В США

*Оксана Глушко
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)*

Плекання української мови є важливим елементом збереження культурних цінностей української діаспорної спільноти за кордоном. У справі національного виховання та навчання рідної мови школа, поряд із церквою й родиною, займає одне з провідних місць.

В США функціонує ціла мережа українських шкіл: цілоденні (українські католицькі школи, навчання ведеться переважно англійською мовою); українські школи при УПЦ в США; суботні або недільні школи українознавства, під головуванням Шкільної ради при УККА; вакаційні (на період літніх канікул).

Основними навчальними дисциплінами в школах українознавства є: українська мова і література, історія та географія України, культура України. Викладання навчальних предметів ведеться рідною мовою. Отже, головним завданням рідної школи на сучасному етапі, як і багато років тому, залишається навчити дітей читати, писати й розмовляти українською мовою і через мову прищепити їм любов до України.

Однак, незважаючи на зусилля української громади в США, з кожним новим поколінням мова все більше зазнає асиміляційних впливів, тобто поступово переходить у сферу символів і цінностей. Молоде покоління емігрантів, яке постійно знаходиться в англomовному середовищі, відмовляється розмовляти мовою своїх предків, у зв'язку з цим вона стає маловживаною, «мертвою».

На сучасному етапі серед молоді набула популярності ідея «не-лінгвістичного українізму», а саме відбулося нівелювання значення рідної мови; для збереження національної ідентичності та відчуття себе українцем вже, так би мовити, не обов'язково знати і використовувати мову.

З проголошенням незалежності України в українських громадах США спостерігаються дві полюсні тенденції: з одного боку все більшого розповсюдження набуває практицизм (для молоді з'явився стимул вивчати мову, щоб

працювати потім в Україні і заробляти гроші); з іншого боку поступово зникає необхідність у використанні рідної мови, оскільки місійна роль діаспори у створенні «маленької України» тут на чужині відходить на другий план.

Проте, незважаючи на об'єктивні та суб'єктивні фактори, українська діаспора США докладає максимум зусиль для збереження рідної мови та передачі її наступним поколінням.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ – ВИХІДЦІВ З НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В АМЕРИКАНСЬКИХ ШКОЛАХ У ПОЗИТИВНОМУ КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

*Олена Гончаренко
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)*

Культурно-історичні особливості становлення та розвитку США як держави (це голландські, німецькі, скандинавські, ірландські, англійські та інші іммігранти кінця XVII століття) безпосереднім чином позначилися і на американській системі освіти. У той час викладання предметів у школах впроваджувалось винятково англійською мовою, що не дозволяло дітям – вихідцям з національних меншин успішно засвоювати програмовий матеріал, і як наслідок такі учні залишали шкільне середовище. Але для повноцінного подолання навчальних труднощів до цього часу в ряді штатів Колорадо, Нью-Джерсі, Іллінойс, Флорида залишилися іспансько-англійські програми перехідного білінгвального навчання (transitional bilingual education). Учні послуговуються рідною мовою до того часу, поки вони достатньою мірою не оволодіють англійською мовою. Дітям з англійськомовних сімей білінгвальне навчання дає можливість вивчити другу мову. Вивчаючи мову на уроках літератури в різних вікових класах учні – вихідці з національних меншин ознайомлюються з основними цінностями, звичаями та традиціями расових та етнічних груп, нормами моралі та поведінки. При обговоренні цих творів вони вчаться аналізувати прочитане, висловлювати свою і поважати думку іншого, розвивати критичне і аналітичне мислення. У наш час система американської шкільної освіти включає державні та приватні навчальні заклади, початкові та середні загальноосвітні школи для дітей з вадами здоров'я, а також школи для обдарованих дітей. В американських школах впроваджуються різні педагогічні експерименти – в середньому кожні 20 років, але вони не завжди бувають вдалими. На кінець XX ст. якість

базової американської освіти знизилась, розпочалися зміни, головним чином з потребою в гуманізації шкільного навчання. Але вже на початку ХХІ ст. відбулися суттєві нові зміни громадянськості як у США, так і на європейському континенті. У цьому аспекті існуючі варіанти підходів (соціальний, правовий, мультикультурний, політичний) не дозволяють виробити універсальний алгоритм для вирішення проблем освіти учнів – вихідців з національних меншин. Проте важливо, що всі вони базуються на принципах дотримання прав людини, рівності народів та здатні сприяти успішному рішенню освітніх проблем. У зв'язку з цим науковці та освітяни покладають надію на полікультурне виховання молодого покоління як спосіб формування в людині духу солідарності і взаєморозуміння в ім'я миру та збереження культурної ідентичності народів різних національностей. У цьому контексті особливу роль полікультурного виховання у навчально-виховному процесі учнів – вихідців з національних меншин має відіграти школа. Адже поєднати адекватне сприймання дійсності, етичні, моральні норми і здатність до самовдосконалення можна лише через освіту. Одночасно слід пам'ятати, що американська система освіти є орієнтованою на прикладні знання та особливі системи набору дітей до школи. А для того, щоб зняти протиріччя, яких не уникнути при появі інновацій у сфері освіти, потрібно об'єктивно знати і оцінювати запити різних верств населення щодо тих чи інших шкільних знань. Це і підтверджує американський освітній досвід. У цьому випадку реформування освіти перестає бути лише вузьковідомчою справою.

Щодо розвитку американської середньої освіти на сучасному етапі, то вона значною мірою вирішує свої маргінальні завдання, насамперед – стосовно освіти дітей – вихідців з національних меншин. Водночас самим фактом свого існування вона примушує державну шкільну систему до розвитку і вдосконалення. Адже, як вдало відзначає українська дослідниця О. К. Мілютіна, кінцевою метою полікультурної освіти і є піднесення культурного рівня як окремих особистостей, так і нації в цілому.

Актуальність дослідження соціалізації учнів – вихідців з національних меншин у позитивному контексті полікультурної освіти у школах США насамперед підтверджують як дані проведених групою американських учених демографічних досліджень про походження учнів, які навчалися у 1999 р., так і прогнозовані дані. Тобто кількість учнів – представників різних культур і етносів в американському суспільстві постійно зростає і до 2020 р. етнічні меншини можуть становити у США 91 млн. чоловік – 34% всього населення (17% в 1980 р.). За оцінкою журналу «Тайм» до 2056 р. домінуюча нація може стати меншістю. На наш погляд, сучасний досвід середньої освіти США доводить, що найбільш оптимальним регулятором процесу є поступова переорієнтація

освітньої діяльності на задоволення різних потреб і запитів населення. При цьому слід зазначити і активну участь американських президентів у формуванні освітніх програм. Так нинішній президент США Б. Обама має намір створити національну інформаційну мережу і переглянути федеральні програми на предмет їх відповідності потребам представників національних меншин.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦМЕНШИН

*Наталія Зайцева
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
(м. Глухів)*

Інформаційний тип сучасного багатомовного суспільства, глобалізаційні тенденції його розвитку висувають потребу реформування освіти в Україні, зокрема її мовної галузі, яка відіграє важливу роль у формуванні сучасної високоосвіченої, комунікативної особистості.

На сучасному етапі мовного розвитку країн світу помітні дві тенденції: посилення культурної та мовної взаємодії народів та прагнення націй до збереження мовно-культурної самобутності. Відповідно зростає актуальність питання про запровадження двомовного навчання в Україні.

Процес історичного розвитку природної (україно-російської) двомовності був ускладнений численними ідеологічними і політичними чинниками. З приводу іноземної мови можемо акцентувати увагу на розвитку штучної двомовності (зокрема носіїв російської мови) в межах навчальних закладів країни. Відповідно до галузевої Програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008 – 2011 рр. (наказ МОН України від 28.05.2008 р. № 461), у вищезазначених навчальних закладах країни здійснюється перехід на двомовне вивчення або застосування двомовного навчання у ході вивчення окремих предметів. До того ж 5 червня 2012 р. був прийнятий Закон «Про засади державної мовної політики» № 5029-VI, який «зобов'язує громадян, які проживають на території, де функціонує регіональна мова або мова меншин, розвивати та використовувати таку мову». Двомовне ж навчання є одним із способів виконання цього закону,

бо воно передбачає одночасне використання двох мов у навчальному процесі. Українська мова не лише є виучуваною як окремих предмет, а й виступає разом з іншими предметами.

Однією з особливостей двомовного навчання є потреба у високому рівні спеціальної підготовки вчителів української мови і вчителів-предметників, які керують процесом двомовного навчання. Співпраця вчителів дає змогу учням досягти успіхів у навчанні. В Україні вирішення цієї проблеми здійснюється завдяки методичній допомозі науковців загальноосвітнім навчальним закладам з навчання мовами національних меншин, яку надають через інструктивно-методичні наради, виїзні семінари, конференції, майстер-класи, педагогічні читання тощо. Також обов'язковим елементом в реалізації двомовного навчання має стати робота з батьками учнів, громадськими організаціями тощо, спрямована на роз'яснення переваг такої моделі навчання.

На основі положень Конституції про *«застосування та вивчення мови національних меншин в навчальному процесі»* в Україні існують школи з російською, угорською, румунською (молдавською) та іншими мовами навчання, де викладання предметів, окрім іноземної мови, української мови та літератури, відбувається відповідно російською, угорською та румунською мовами.

Двомовне навчання є досить поширеним у світі, зокрема у США, де існує більше десяти видів двомовних програм, вибір яких належить місцевим органам влади штату залежно від потреб регіону. В Україні найбільш розвиненими типами двомовних шкіл є: двомовні (багатомовні) школи з навчанням переважно українською мовою, двомовні (багатомовні) школи з навчанням переважно мовою національних меншин. Головною проблемою обох типів шкіл є те, що учні другої групи, чия мова не є основною мовою навчання, часто погано засвоюють державну мову через низький рівень організації процесу двомовного навчання, який не завжди відповідає засадам багатокультурної освіти. Де-факто практика багатомовного викладання в Україні виробляється переважно в школах малочисельних етнічних груп, вона добре зарекомендувала себе в багатьох країнах світу, зокрема на пострадянському просторі. Для підвищення ефективності двомовного навчання необхідне формування інтеркультурного менталітету, толерантного ставлення до інших культур, сприйнятливості до загальнолюдських цінностей, вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства, деструктивного націоналізму тощо. Лише за таких умов майбутнє в Україні може належати демократичній системі рідномовної та багатомовної освіти, яка буде враховувати як загальнодержавні критерії ефективного оволодіння українською мовою, так і історичні, культурні та мовні особливості певних регіонів. Така система буде націлена на консолідацію української нації і задоволення потреб усіх національних груп України.

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ПОЛЬЩІ З ПИТАНЬ МОНІТОРИНГУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*Марія Кічула
Тернопільський національний економічний університет
(м. Тернопіль)*

На основі врахування позитивного і негативного досвіду Польщі в сфері реформування системи освіти можна виокремити прогресивні ідеї для створення та покращення дієвої моделі моніторингу якості освіти України.

На сьогодні український центр оцінювання якості освіти відповідає лише за організацію та проведення зовнішнього незалежного оцінювання. Це, на жаль, не дозволяє визначити дійсний стан рівня якості освіти, а тому доречним видається створення єдиної інституції для моніторингу освіти, яка б у своїй роботі використовувала новітні тенденції удосконалення та модернізації системи навчання. Крім цього, варто розгалузити допоміжні ланки такого центру, що сприятиме проведенню моніторингу на локальному, регіональному, обласному та загальнодержавному рівнях. Також до компетенцій цієї установи має входити і проведення міжнародних порівняльних досліджень країн світу за участю України. Такі аналітичні розвідки допоможуть визначити наявні потреби української освіти та спонукатимуть до проведення радикальних змін окремих її елементів, а також змісту, методів, програм і засобів навчання.

Позитивним прикладом у даному випадку може стати Польща, яка завдяки участі у міжнародних програмах оцінювання якості навчальних досягнень учнів змогла чітко визначити недоліки системи освіти та шляхи їх вирішення. Аналізуючи участь Польщі у різних освітніх програмах, основною метою яких, так чи інакше, є запровадження стратегічних і структурних змін в галузі освіти, приходимо до висновку, що українським освітянам варто організовувати тіснішу співпрацю з країнами Євросоюзу. В рамках освітніх європрограм може здійснюватися фінансова підтримка організації семінарів, конференцій, грантів, проведення курсів підвищення професійного рівня вчителів.

Вдалим, на наш погляд, буде створення відповідної експертної групи силами різних міністерств України, інтелектуальні ресурси якої будуть зосереджені на вивченні стану і перспектив розв'язання економічних проблем. Діяльність експертів започаткує новий етап у формуванні освітньої політики нашої

держави, адже написання різноманітних рапортів, що міститимуть плани і проекти певних реформ, так чи інакше торкатиметься проблем вдосконалення навчання та підвищення попиту на висококваліфікованого працівника. Оскільки пряме запозичення закордонного досвіду без попереднього аналізу стану освіти в Україні є малоефективним.

Варто звернути увагу на ряд проблем, що існують на внутрішкільному рівні, зокрема – на систему екзаменів. Доцільним є їх покращення, що своєю чергою дасть можливість більш повно діагностувати та оцінити рівень навчальних досягнень учнів. Так, за прикладом наших сусідів, позитивним буде запровадження екзаменів, не лише в 9 та 11 класах, а й у 8 і 10, що спонукатиме учнів до навчання та окреслить батькам і вчителям профільну спрямованість учня. Адже в системі оцінювання українських учнів не беруть участь ні суспільні інституції, ні батьки, ні працедавці. А врахування потреб ринку праці є важливим етапом підвищення ефективності і якості освіти. Ще одним позитивним аспектом у цьому плані має бути оптимальне використання стандартизованого тестування – як засобу внутрішнього моніторингу навчальних досягнень учнів і їх мотивації до поліпшення власних результатів. Це дасть можливість частіше і більш масово проводити моніторингові дослідження, порівнювати отримані результати учнів різних шкіл і водночас здійснювати обмін досвідом між школами для розв'язання проблем якості навчання.

Крім цього, важливим є й покращення системи оцінювання, що безпосередньо впливає на якість навчання. Адже з удосконаленням виховної компоненти навчальних програм доцільним є запровадження нового оцінювання, що зможе визначати не лише рейтинг учнівських досягнень, а й оцінювати особисті та професійні якості вчителів. Бо якість викладання носія знань є проміжним кроком до підвищення якості навчання.

Можливість запровадження відповідних реформаторських дій, спрямованих на модернізацію та підвищення якості освіти, приведе до ефективного поліпшення всієї системи освіти України та наблизить її до встановлених європейських стандартів якості.

ПІДХОДИ ДО ВТІЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

*Оксана Максименко
Державний вищий навчальний заклад
«Національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана»
(м. Київ)*

Міжнародна стандартна класифікація освіти ЮНЕСКО (2011 р.) визначає ланку старшої загальноосвітньої школи як рівень МСКО 3, на якому навчається молодь віком 14/16-17/20 років упродовж 2-5 років після закінчення навчання на рівнях МСКО 1 та МСКО 2, отримуючи повну середню освіту. Навчальні програми цього рівня, які надаються в різних типах навчальних закладів, відкривають для молоді можливість отримати повну середню освіту для продовження навчання в університеті (академічний напрям), а також набуті необхідні навички для отримання роботи (професійний напрям)

На сучасному етапі, в умовах ринкового характеру освіти та важливості володіння молоддю професійними вміннями й навичками, посилюється тенденція так званої «професіоналізації» загальноосвітнього напрямку, що відповідно відбивається на підходах до навчання іноземних мов. Йдеться про впровадження професійно орієнтованого навчання іноземних мов (ПОНІМ) у ланці старшої загальноосвітньої школи шляхом втілення у змісті навчання поряд із загальним професійного компонента в установах загальноосвітнього профілю.

Ця тенденція характерна фактично для всіх країн ЄС, що підтверджується присутністю професійного компонента у змісті програм. В умовах різних систем іншомовної освіти професійний компонент набуває відмінностей, що демонструє підходи до його втілення.

Згідно з першим підходом, що втілений у програмі з французької мови (рівень AS Хенлі коледжу, м. Хенлі на Темзі, Англія, Велика Британія), професійний компонент представлений в окремих темах програми, які стосуються майбутнього, – проблемами, які постають перед молоддю у пошуках першої в житті роботи; роллю школи у підготовці молоді до початку практичної діяльності. Впровадження ділової мови містить ознайомлення з та укладання власного резюме для працевлаштування, написання ділових листів. Протягом курсу учні також набувають уміння та навички, необхідні для комунікації у різноманітних життєвих ситуаціях, включаючи практичну діяльність, а саме: вираження думки, згоди чи незгоди, розуміння статистики, занотовування даних та розмова за нотатками,

робота з автентичними текстами, обговорення прав і обов'язків, письмовий виклад власних думок щодо певного питання, висловлювання думок в обговоренні тощо.

Другий підхід, прикладом якого є курс з англійської мови (коледж Лейдш Рейн, м. Утрехт, Нідерланди), базується на запровадженні професійної тематики у широкому контексті ділових і переліку життєвих ситуацій. Тематика охоплює питання зайнятості, комерції, глобалізації у сучасному світі. Професійний компонент включає ознайомлення з використанням мови, що вивчається, в подальшому, мовленням для розв'язання питань у діловому спілкуванні та для працевлаштування (укладання власного резюме, написання офіційних листів і звернень), опануванням широкого переліку трансферних умінь (наприклад, написання електронних ділових повідомлень), необхідних для практичної діяльності у контексті різноманітних загальноосвітніх тем. Особливість його втілення полягає у відпрацюванні вмінь і навичок на окремих ситуативних завданнях у контексті теми, що вивчається.

Третій підхід до формування професійного компоненту, прикладом якого є програма з англійської мови для 4 класу секції А, профіль «інформатика» науково-технологічного ліцею при Технічно-індустріальному інституті імені Тіто Сарокі (м. Сієна, Італія), реалізується за рахунок поєднання ділової мови, а саме: ситуацій спілкування у діловому контексті щодо вирішення практичних життєвих питань (місце роботи і праця, товари і реклама) – та тематики, яка пов'язана з профілем «інформатика» за матеріалами підручника «Plug and Play», а саме: мультимедіа / Multimedia (включала підтеми «Що являє собою мультимедіа» / What is Multimedia, «Мультимедійні комп'ютери» / Multimedia Computers, «Гіпертекстові поняття» / Hypertext concepts), «Операційні системи» / Operating Systems (охоплювала підтеми Operating Systems / операційні системи; Unix and MS_DOS / юнікс та МсДос, Graphical User interfaces / графічні інтерфейси користувача). У цьому випадку професійний компонент має на меті ознайомити з елементами ділового мовлення, а також знаннями та уміннями з іноземної мови для виконання професійних обов'язків, формування комунікативних мовленнєвих навичок професійного характеру.

Таким чином, професійний компонент є характеристикою, притаманною програмам з іноземних мов старшої профільної загальноосвітньої школи країн Європейського Союзу. Особливість впровадження професійного компоненту базується на кількох підходах: впровадження окремих елементів ділового мовлення в межах курсу та теми, що розкриває перспективи її використання у контексті реалізації майбутніх планів, навчання і практичної діяльності у подальшому житті, представлення елементів ділового мовлення у різноманітних практичних ситуаціях в межах широкого переліку тем курсу щодо життя та практичної діяльності людини у сучасному світі, поєднання елементів ділового мовлення в межах курсу з детальнішим ознайомленням з профільною лексикою.

ЕЛЕМЕНТИ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ДВОМОВНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ І В УКРАЇНІ

Ніна Нікольська
Подільський аграрно-технічний університет
(м. Кам'янець-Подільський)

Політичні та суспільні зміни, які відбуваються у сучасному світі та в Європі зокрема, зумовлюють необхідність знання принаймні однієї, а краще кількох мов, окрім рідної. Упродовж останніх десятиліть ведуться гострі дискусії щодо доцільніших та ефективніших способів вивчення нерідної (іноземної) мови. Досвід багатьох країн свідчить, що найкраще нову мову завоюють, застосовуючи моделі двомовного навчання. Велика Британія є однією з поліетнічних країн світу, де проживають багато націй і народностей і куди щороку прибуває значна кількість іммігрантів з різних країн світу. Тому ця країна має чималий досвід білінгвальної освіти, знайомство з яким для української освіти є дуже корисним. Характерною ознакою освітньої політики Великої Британії вважається її децентралізація. Керівництво школами входить до функцій місцевих органів управління освітою, тому до їх компетенції належить коло проблем щодо навчання та використання кельтських мов у освітньому процесі. Системи білінгвальної освіти, які існують в Уельсі, Північній Ірландії та Шотландії, відрізняються одна від одної своєю результативністю, бо значною мірою орієнтовані на потреби населення у двомовності. В Уельсі та Північній Ірландії з боку департаментів освіти приділяється більше уваги розвитку кельтських мов, ніж у Шотландії. Департамент освіти Англії спрямовує свою діяльність на вдосконалення вивчення англійської мови та навчання різних верств населення мігрантів з метою їх швидшої соціалізації в суспільство. Мовна політика орієнтована на глибоке опанування англійської мови мігрантами (*English for Speakers of Other Languages – ESOL*). По всій території Британії існують курси з англійської мови, які фінансує уряд. Однак вони не є стандартизовані: вчителі – переважно волонтери, а навчальні програми нерідко мають значні відмінності в різних регіонах країни.

В Україні функціонує система неперервної мовної освіти, підкріплена мовною політикою держави, яка спрямована на досконале володіння рідною мовою. Обов'язковим є знання державної української мови всіма громадянами, незалежно від національності, віросповідання, сфери суспільно-виробничої діяльності. Держава також сприяє вивченню іноземних мов, вихованню толерантного ставлення до культурних особливостей інших народів, що населяють

Україну. Білінгвальна освіта є ефективним шляхом розвитку не тільки національних меншин, але й кожного громадянина України. Це прискорює процес інтеграції як у вітчизняному суспільстві, так і в Європі, гармонізує стосунки між людьми, які, розмовляючи різними мовами, живуть і працюють в одній державі.

Аналізуючи досвід двомовного навчання двох держав, варто виділити три способи вивчення мов, які існують у навчальних закладах. Це в першу чергу школи, які орієнтовані на вивчення європейських мов. Вони існують на всій території Великої Британії та України. Школи для дітей національних меншин поширені в Уельсі, Північній Ірландії, Шотландії, на Півдні та Заході України, а також школи, в яких є підготовчі класи для дітей мігрантів. Вони здебільшого поширені у великих містах Англії.

У навчальних закладах, орієнтованих на вивчення європейських мов, у Великій Британії законодавством передбачено можливості для їх вивчення, зокрема створено нормативно-правову базу діяльності двомовних шкіл, розроблено навчальні плани. Споживачі освітніх послуг надають перевагу вивченню німецької, французької, італійської мов. Організація білінгвальної освіти відбувається за активної участі спеціалізованих міжнародних організацій, кураторів освітніх проєктів. Розвинута сфера програм обміну учителів та учнів з іншими країнами Європи.

В Україні в навчальних закладах, орієнтованих на вивчення європейських мов, створено можливості для поглибленого їх вивчення, розроблено навчальні плани. З боку держави перевагу надано вивченню англійської мови. Організація вивчення іноземних мов відбувається за участі спеціалізованих міжнародних організацій, кураторів освітніх проєктів. Існують програми обміну учителів та учнів, але вони діють лише в незначній кількості шкіл.

У школах для дітей національних меншин Сполученого Королівства Великої Британії створено нормативно-правову базу діяльності двомовної школи. Органи управління освітою Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії ініціюють відхід від ідентифікаційної моделі і прагнуть до паритету мов на другому і третьому ступенях освіти. Вивчення мови національної меншини може відбуватися у двомовній школі, у школі, де є двомовні класи, чи в одномовній школі як предмет. В країні існують права на складання випускних іспитів мовою на вибір учня. Громадські об'єднання різної спрямованості долучаються до організації білінгвальної освіти.

В Україні у школах для дітей національних меншин законодавчо створено нормативно-правову базу діяльності двомовної школи, але органи управління освітою України недостатньо ініціюють відхід від ідентифікаційної моделі, яка передбачає самовизначення особистості в освіті. Вивчення мови національної

меншини може відбуватися у двомовній школі, у школі, де є двомовні класи. Існують права на складання випускних іспитів мовою на вибір учня. До організації білінгвальної освіти активно долучаються громадські об'єднання різної спрямованості.

У Британії при школах, де існують класи для дітей мігрантів, створено нормативно-правову базу їх діяльності, розроблено навчальні плани, налагоджена активна співпраця з освітніми департаментами країн походження мігрантів, діють недільні та церковні школи. Тоді як в Україні шкіл для дітей мігрантів офіційно не існує.

Соціально-політичні зміни в українському суспільстві вимагають невідкладного вирішення однієї з найважливіших проблем міжнаціональної згоди, взаєморозуміння між народами у нашій поліетнічній країні, становлення і розвитку різних форм багатомовності. Україні слід ще багато зробити для вивчення та популяризації перш за все рідної мови, збереження мов національних меншин та опанування іноземних мов.

Таким чином, двомовна освіта є інтегративним елементом освітньої системи як України, так і Великої Британії; відмінності у підходах викликані цілим рядом чинників, одним з яких є позиція суперрозповсюдженості в світі англійської мови та тенденція застосування її як лінгва франка.

ІННОВАЦІЙНІ ШКІЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ПРЕДМЕТ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ КОМПАРАТИВІСТИЦІ

*Юлія Самойлова
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
(м. Суми)*

Мережевий тип суспільства став домінуючим наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Цьому сприяють багато чинників, основними з яких є стрімкий розвиток інформаційних технологій і процес глобалізації в усіх сферах життя суспільства. Мережеві структури, об'єднання стають домінуючими в житті кожної людини, адже структури лише такого типу, тобто ті, що засновані на мережевих типах зв'язків, можуть адекватно реагувати на постійні зміни в оточуючому середовищі, а також здатні впроваджувати нові технології в умовах постійних змін. Ці зміни знаходять своє відображення і в процесі інноваційного розвитку освіти.

Процес мережування навчальних закладів набуває особливо актуального значення, адже цей процес, як зазначає українська дослідниця М. Бойченко, завдяки горизонтальному типу зв'язків між «вузлами» мережі, передбачає певну децентралізацію управлінських повноважень і дає можливість школам, об'єднаним в мережі, самостійно приймати рішення, підвищує ефективність діяльності школи. Крім позитивного впливу на професійний розвиток учителів та навчальний процес, такі мережі сприяють реформам на місцевому рівні, адже вони стають свідомо обраними «внизу», а не нав'язаними «зверху». Досвід США стосовно діяльності ІШМ є особливо цінним, оскільки саме ця країна є одним із лідерів у запровадженні та здійсненні освітніх інновацій та реформ.

Дослідження феномену ІШМ є міждисциплінарним, оскільки дана наукова проблема знаходиться в рамках предметних полів двох галузей сучасної педагогічної науки: педагогічної інноватики та теорії управління, – що зумовлює багатоаспектний характер аналізу стану її дослідженості.

В рамках теорії управління досліджувана проблема розглядалась в різних аспектах. Філософський вимір управління освітою в США висвітлено в дослідженнях В. Жуковського, Н. Кравцової, Т. Кошманової, І. Радіонової та ін.; ідеологічний та політичний виміри – у працях М. Нікітіна, А. Сбруєвої. Тенденції розвитку стратегічного освітнього менеджменту в США розглядаються в працях В. Громового, О. Джуринського, С. Клепка, К. Корсака, О. Локшиної, З. Малькової, А. Сбруєвої, А. Яновського та ін. Повноваження управлінських структур різних рівнів висвітлено у дослідженнях Ю. Алфьорова, Б. Вульфсона, О. Джуринського, М. Красовицького, О. Літвінова, В. Лугового, З. Малькової, Н. Пацевко, М. Шутової. Менеджмент навчального процесу досліджено в роботах М. Бургіна, В. Данюшенкова, Н. Заїченко, О. Локшиної, Ю. Мілова, О. Міроничева, І. Радіонової, М. Ракіпової, А. Сбруєвої, Г. Степенко, Л. Талалової та ін.

Важливими аспектами порівняльно-педагогічних розвідок стосовно системи середньої освіти в США є такі: проблеми реформування загальної середньої освіти в США – А. Сбруєва, М. Шутова; альтернативна освіта в США – І. Ветрова; інновації у змісті, формах і методах навчання у системі загальної середньої освіти в США – А. Алексюк, О. Ковязіна, В. Чорний (диференціація змісту освіти); Г. Балла, Р. Беланова (гуманізація змісту освіти); В. Жуковський (етичне виховання); Л. Ващенко, Б. Жебровський, Г. Степенко (стандартизація змісту освіти). Окремі аспекти розвитку інноваційних процесів у системі середньої освіти США стали предметом дослідження О. Литвінова, І. Тараненко (полікультурна освіта в школах США); Т. Кошманової, Я. Бельмаз, М. Нагач, І. Гушлевської (питання інноваційних змін у професійно-педагогічній підготовці американських учителів).

Дослідженням окремих аспектів діяльності ІШМ серед вітчизняних та російських дослідників займалися М. Бойченко, Н. Крилова, І. Римаренко, А. Русакова, А. Сбруєва, І Чистякова, А. Цирульников.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень дає підставу стверджувати, що цілісного порівняльно-педагогічного дослідження, в якому було б системно розглянуто тенденції розвитку ІШМ у США, зроблено не було, що й зумовило вибір теми даного педагогічного дослідження.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Наталія Філіппенко
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
(м. Суми)

Від моменту проголошення Польщі Республікою у 1989 р. країна обрала курс на євроінтеграцію, що спричинило зміни на всіх рівнях політичного та економічного життя, а також у сфері освіти. У 1999 р. була реалізована комплексна реформа освіти, а в 2004 р. Польща увійшла до ЄС, який надав рекомендації щодо модернізації освіти, зокрема музичної. Але, на думку польських науковців, запропоновані ЄС рішення іноді були несумісні з польськими реаліями.

Для з'ясування механізмів функціонування системи загальної музичної освіти потрібно розглянути її основні проблеми, а саме: місце в системі освіти; кількість годин, існування в системі позашкільних занять; рівень професійних компетенцій вчителів та питання створення навчальних програм на підставі рапорту «Arts and Cultural Education at School in Europe», підготовленого інформаційно-освітньою мережею «Euridice», статистичних даних Системи освітньої інформації Польщі, документів Міністерства Народової Освіти (MEN).

У Польщі кількість годин, призначених на предмети художньо-естетичного циклу, згідно зі стандартами навчання 2009 р. на I рівні освіти (інтегроване навчання, 1-3 класи), II рівні (4-6 класи), III рівні (гімназія) – музичні заняття є обов'язковими, на IV рівні (ліцей), – мають форму факультативу, що також характерно для більшості країн ЄС. Виняток становлять Ірландія, Ісландія, Данія, Португалія та Голландія, де музичні заняття носять характер факультативних

на рівні ISCED 2 (відповідає рівню польської гімназії). В Україні музичні заняття входять до складу освітньої галузі «Мистецтво», яка, згідно з польською моделлю, лише в старшій школі (10-11 класи) є вибірково-обов'язковою.

У Польщі кількість годин, призначених на предмети художньо-естетичного циклу, за даними рамкових планів навчання, менша, ніж в інших країнах ЄС. За даними «Arts and Cultural Education at School in Europe» загалом на музику й образотворче мистецтво на II рівні освіти надано 120 годин, у той час як в Україні – 280, в Естонії – 240 годин, у Німеччині – 330, в Австрії – 550, в Данії – 670. Слід зауважити, що в Україні в початковій школі за державними стандартами на дисципліну «Мистецтво» передбачено 2 годин щотижня.

Стосовно відвідування позашкільних музичних занять в Польщі наведемо статистичні дані Системи освітньої інформації Польщі на 30 вересня 2010 р., згідно з якими ці заняття відвідують 397 180 учнів основної школи (18,19 % від загальної кількості) та 130 067 учнів гімназії та ліцею (10,19 % від загальної кількості), що презентує не досить високий рівень охоплення дітей позашкільними музичними заняттями.

У Польщі, як і в більшості країн Європи, на початковому рівні освіти музичні заняття викладає вчитель інтегрованого навчання, але є можливість проведення занять учителем-спеціалістом. В Україні, Данії, Німеччині та Литві ці заняття проводить винятково учитель музики. На II-III рівнях освіти в Польщі та країнах Європи музичні заняття викладають вчителі-спеціалісти. Виняток становлять: Бельгія, Болгарія, Швеція та Норвегія, де за традицією ці питання вирішуються на місцевому рівні.

У сфері створення програм художньо-естетичного циклу в Польщі, як і в більшості країн ЄС, існує практика затвердження навчальних програм на рівні школи (за рекомендацією директора), які обов'язково повинні бути розроблені згідно з прийнятими стандартами освіти. У таких країнах, як Норвегія, Болгарія, Литва, Словенія, Фінляндія, навчальні програми узгоджуються на центральному, регіональному та шкільному рівнях освіти.

Таким чином, у процесі дослідження особливостей модернізації загальної музичної освіти в Польщі за європейською моделлю було виявлено проблеми щодо недостатньої кількості годин, призначених на музичні заняття на всіх рівнях освіти, недостатнього рівня музичних компетенцій вчителів інтегрованого навчання, часткового охоплення дітей позашкільними музичними заняттями тощо.

ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРЕСИВНОГО ДОСВІДУ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В УКРАЇНІ

Ірина Чистякова
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
(м. Суми)

Зважаючи на актуальність проблеми реформування освітньої системи в умовах інноваційного мережевого суспільства, доцільним вбачається використання прогресивних ідей британського досвіду створення та поширення інноваційних шкільних мереж в Україні, на національному (державному), місцевому та інституційному рівнях, що включають законодавчий, управлінський, організаційно-педагогічний та методичний аспекти розгляду проблеми. Найбільш перспективними, на нашу думку, є такі:

- *на національному рівні*: обґрунтування правових норм, що регулюють розвиток партнерства між суб'єктами освітньої й науково-педагогічної діяльності в межах інноваційних шкільних мереж та його законодавче оформлення (законодавчий аспект); розроблення механізмів підтримки тих навчальних округів і шкіл, що є найбільш успішними в запровадженні мережевих ініціатив (освітньо-політичний аспект); створення науково-методичного центру діяльності інноваційних шкільних мереж при Міністерстві освіти і науки та Національній академії педагогічних наук України (організаційно-педагогічний аспект); надання місцевим освітнім адміністраціям, а також загальноосвітнім навчальним закладам, що беруть участь у діяльності шкільних мереж, більшої автономії (управлінський аспект);

- *на місцевому рівні*: перетворення місцевих освітніх адміністрацій на ініціаторів мережевої взаємодії і, таким чином, на складову інноваційних шкільних мереж; надання успішним школам статусу методичних центрів, можливості самостійно вибирати партнерів і використовувати додаткові фінансові ресурси, забезпечення їх державною фінансовою підтримкою (управлінський аспект); створення ініціативних груп підтримки інноваційних шкільних мереж на базі вищих навчальних закладів, передусім педагогічних; налагодження співпраці між Міністерством освіти і науки України й місцевими органами управління з метою здійснення спільних інноваційних проектів; створення навчально-методичного центру, який займається як методичною роботою (організовує роботу щодо підвищення рівня професійної підготовки вчителів, директорів шкіл), так і інспектуванням шкільних мереж з метою оцінки результатів їх діяльності (організаційно-педагогічний аспект).

• *на інституційному рівні*: розширення повноважень учителів у процесі прийняття управлінських рішень, розвиток та встановлення колегіального характеру управління, застосування інноваційних моделей управління навчальними закладами та взаємодії між членами інноваційних шкільних мереж (організаційно-педагогічний аспект); запровадження спільно зі школами-партнерами в рамках інноваційних шкільних мереж системи організаційних форм професійного розвитку вчителів (методичний аспект).

Таким чином, у результаті узагальнення досвіду створення та поширення інноваційних шкільних мереж у Великій Британії пропонуємо такі кроки по створенню шкільних мереж в Україні: отримання стабільних позитивних результатів інноваційної діяльності в рамках однієї школи; теоретичне осмислення набутого прогресивного досвіду формування шкільної мережі; визнання ефективності інноваційної діяльності місцевою (національною) освітньою адміністрацією та рекомендація здобутого інноваційного досвіду до поширення; популяризація такого досвіду в професійній пресі, на конференціях, методичних семінарах, у процесі безпосереднього відвідування загальноосвітніх навчальних закладів, що потребують змін; здійснення професійного розвитку членів шкільної громади, що потребує змін, та формування готовності членів цієї громади до змін; розвиток інноваційної організаційної культури шкіл – майбутніх членів ПШМ; утворення методичних об'єднань вчителів у предметних галузях, що потребують удосконалення.

ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ ФУНКЦІОНУВАННЯ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

Ірина Щербань
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань)

Стратегія сучасної вітчизняної державної політики спрямована на забезпечення умов функціонування і розвитку загальної середньої освіти, оптимізацію мережі загальноосвітніх навчальних закладів для забезпечення права громадян України на повну загальну середню освіту та максимального задоволення їх освітніх та культурних потреб. Важливим кроком для поліпшення якості освіти в Україні є запровадження державних стандартів змісту загальної середньої освіти, які забезпечують збереження єдиного освітнього простору, рівність доступу до освіти, еквівалентність здобуття освіти в різних формах та цілісність змісту освіти.

Проте, незважаючи на ряд заходів із реформування загальної середньої освіти, створення необхідних умов для рівного доступу громадян до якісної освіти, національна система середньої освіти ще не повною мірою відповідає глобальним економічним і соціальним тенденціям розвитку, вимогам інформаційного суспільства, сучасному стану вітчизняної економіки і суспільного життя.

Результати моніторингу якості освіти засвідчують нерівні умови навчання та вищий рівень підготовки учнів міських шкіл, ніж тих, хто закінчив сільську школу. Проте саме сільська школа, будучи носієм низки специфічних (але не завжди позитивних) характеристик є чинником стабілізації, соціальним інститутом, від якого багато в чому залежить майбутнє місцевого соціуму. Загальноосвітня школа сільської місцевості є важливою складовою освітньої системи, що покликана сприяти збереженню й розвитку національних традицій, моральних цінностей, зростанню унікального потенціалу вітчизняної культури.

Соціально-економічні перетворення, що відбулися в Україні за останні десятиріччя, суттєво загострили освітні проблеми жителів сільської місцевості, зумовили значні труднощі в діяльності навчально-виховних закладів, що функціонують на цій території. Сільська школа стикається з комплексом проблем, зумовлених регіональними особливостями кожного населеного пункту, умовами сільськогосподарської праці, замкненістю сільського життя, особливостями життєдіяльності сім'ї, недостатньою соціально-культурною інфраструктурою, малокомплектністю, віддаленістю від культурних, методичних та наукових центрів, територіальною роздрібненістю населених пунктів.

Сьогодення вимагає пошуку нових шляхів збереження і розвитку освіти на селі з опорою на кращі традиції гуманістичної педагогіки, врахуванням особливостей сільського освітнього середовища, творчим переосмисленням вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду.

Аналіз американського досвіду функціонування сільської школи дав змогу окреслити можливості використання його прогресивних ідей у модернізації та підтримці діяльності сільської школи в Україні на загальнодержавному, регіональному рівнях та рівні громад на таких організаційно-педагогічних засадах:

- *сільська школа як центр підготовки освіченого громадянина* (активізація освітнього середовища сільської школи як чинника посилення впливу навчального закладу на становлення освіченого громадянина);
- *школа як осередок розвитку громади* (рисою сільської школи має стати пристосованість до інтересів громади та потреб населення, коли всі аспекти функціонування школи зумовлюються потребами соціально-економічного та культурного розвитку місцевого соціуму);
- *мережева взаємодія* (внутрішньоінституційна інтеграція в освітній сфері, спрямована на об'єднання ресурсів та зусиль освітніх установ, що сприятиме утвердженню сільської школи як освітнього центру місцевої громади);

• *партнерство* (міжінституційна інтеграція ресурсів освітніх та інших інституцій соціуму, спрямована на взаємовигідну підтримку сільської школи).

Урахування згаданих вище засад, на нашу думку, зумовить подальший розвиток українського села та допоможе знайти оптимальні варіанти модернізації сільської освіти.

МОДЕЛІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Олена Ярова

Бердянський державний педагогічний університет

(м. Бердянськ)

Змінам, що відбуваються в початковій освіті на рубежі ХХ-ХХІ ст., приділяється особлива державна та громадська увага: початкова школа перестає бути тільки школою знань – вона стає місцем, де діти вчаться використовувати свої здібності та можливості для власного розвитку і на благо інших.

Показовими у цьому плані є проблеми освіти дітей з особливими потребами. Усі європейські країни визнають інтеграцію найбільш перспективною формою навчання таких дітей, проте кожна з країн обирає свій спосіб розв'язання даної задачі. У пошуку власного шляху знаходиться сьогодні і Україна. Успіх у створенні національної системи індивідуалізованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я забезпечить збереження унікальної спадщини вітчизняної дефектологічної науки та критичне перенесення й адаптація сучасних зарубіжних моделей інтеграції.

Існують різні погляди на визначення поняття «інтеграція» або «включена освіта». З одного боку, інтеграція розглядається як розширення спеціальної освіти. Інша позиція розуміє включення як комбінацію загальної та спеціальної освіти. В обох випадках базовим принципом є визнання суспільством цінності людського різноманіття і безцінності вкладу, який кожна людина може зробити в розвиток цього суспільства.

Міжнародні тенденції в політиці, наукових дослідженнях і педагогічній практиці встановили право учнів з обмеженими можливостями отримувати освіту в звичайних школах: Декларація Саламанки (ЮНЕСКО, 1994), підписана «Всесвітньою Конференцією з освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість», закріпила право всіх дітей, у тому числі з інвалідністю, на шкільну освіту; робота Всесвітнього форуму з питань освіти в Дакарі (ЮНЕСКО, 2000) скоригувала міжнародні зобов'язання з освіти для всіх дітей в інклюзивному

освітньому середовищі; прийняття Конвенції про права інвалідів (ООН, 2006) зобов'язало держави надавати інформацію про реалізацію політики інтегрованої освіти. Як результат переосмислення даної проблеми сьогодні можна спостерігати формування нового типу ставлення держави і суспільства до інвалідів, дітей з обмеженими можливостями здоров'я, дітей з особливими освітніми потребами.

За статистикою, близько 10-15% учнів у початковій школі ЄС належать до даної категорії. Точність оцінок залежить від середньої чисельності учнів і від того, як нормативні документи визначають статус дитини з особливими освітніми потребами. Так, Польща виділяє більше 10 категорій учнів з особливими освітніми потребами, Данія – тільки дві, в Ліхтенштейні законодавча база вказує лише на категорію учнів, які потребують супроводу. У середньому країни ЄС виділяють 6-10 категорій учнів з особливими освітніми потребами [3].

Сьогодні Євросоюз реалізує три моделі інтегрованого навчання:

- модель інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітню систему;
- модель сегрегації: діти з особливими потребами здобувають освіту в спеціальній шкільній системі;
- модель гнучкого співробітництва між двома освітніми системами: загальною і спеціальною.

У педагогічній практиці початкової школи можливі такі варіанти для учнів з особливими освітніми потребами: загальноосвітня школа з додатковою підтримкою в класі; загальноосвітня школа з додатковою підтримкою в ресурсних класах; загальноосвітня школа зі спеціальними класами або клінікою, де учні здобувають освіту тимчасово або повний день; комбіноване навчання: учні з особливими потребами проводять частину навчального часу (кілька годин, кілька днів) у спеціальній школі, решту часу вони відвідують звичайну школу; спеціальна школа – тимчасово (наприклад, протягом одного року) або протягом усього періоду початкової освіти.

Слід чітко розмежовувати рівні інтеграції, як це пропонує швейцарський педагог Кобі [1, с. 101]. Дійсно, *фізична* інтеграція має місце, коли всі діти навчаються в одній школі (будівлі). *Термінологічний та адміністративний* рівні інтеграції визначають категорію дітей з особливими потребами та їхню приналежність до учнівського колективу. Тому термінологічна і адміністративна інтеграції стають реальністю, коли всі учні, незалежно від потреб, складають єдиний колектив школи (у шкільних документах уникають вживати термін «учень з особливими потребами»). *Соціальна* інтеграція відкриває можливості для соціальних контактів між усіма дітьми. *Навчальна* інтеграція передбачає загальну навчальну програму для дітей з особливими потребами або без них. На етапі *психологічної* інтеграції школа і вчителі не роблять різниці між учнями: всі діти «особливі».

Ідея інтегрованого навчання, як показує досвід європейських країн, отримує найбільший розвиток там, де це відбувається в контексті освітньої політики держави: прикладом можуть служити результати Англії та Іспанії, де створення системи інтегрованого навчання стало частиною реформи, спрямованої на підвищення ефективності системи освіти в цілому.

Однією з поширених тенденцій розвитку системи спеціальної освіти в Європі на сучасному етапі є перетворення спеціальних шкіл та інститутів у ресурсні центри, на які покладено вирішення таких питань [2]:

- організація підготовчих курсів і курсів підвищення кваліфікації (перепідготовки) для вчителів та інших фахівців;
- розроблення та розповсюдження інформаційних та методичних матеріалів;
- консультація батьків, персоналу загальноосвітніх шкіл; періодична допомога окремим учням;
- підтримка учнів при виході на ринок праці.

Ресурсні центри, залежно від поставлених перед ними завдань, можуть функціонувати як на національному рівні, так і в регіонах. Деякі країни ЄС вже мають позитивний досвід роботи ресурсних центрів: Австрія, Данія, Швеція, Фінляндія, Кіпр, Нідерланди, Німеччина, Греція, Португалія та Чеська Республіка активно впроваджують дану систему. В Іспанії спеціальні школи зобов'язані співпрацювати зі звичайними школами за територіальним принципом, а в Бельгії, Нідерландах, Греції і Великобританії спеціальні школи надають консультації та інші послуги для загальноосвітніх шкіл [3, с. 11].

Держави Євросоюзу намітили основні напрямки розвитку спеціальної освіти: надання інформації (загальної та специфічної); залучення до діяльності громадських організацій, шкільних колективів, батьків; трансформація шкільних систем (перехід до єдиної освітньої системи з функціями супроводу інтегрованих дітей, консультування батьків, педагогів масових шкіл); розширення часових меж спеціальної освіти – від перших місяців і впродовж усього життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Boland T. Primary Prospects. Developments in Primary Education in Some European Countries. A Quest to Facts, Trends and Prospects [Text] / Theo Boland, Jos Letschert.– Enschede : National Institute for Curriculum Development (SLO), 1995.– 190 p.
2. Special Needs Education. Country Data 2010.– European Agency for Development in Special Needs Education, 2010.– 67 p.
3. Special Needs Education in Europe. THEMATIC PUBLICATION. January 2003.– European Agency for Development in Special Needs Education.– 63 p.

V. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ФІНЛЯНДІЇ

*Людмила Волинець
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)*

Сучасна система забезпечення якості загальної середньої освіти Фінляндії є результатом напрацювань упродовж історичного поступу країни, зокрема періоду другої половини ХХ ст.

Наприкінці Другої світової війни у Фінляндії відбулося загальнонаціональне усвідомлення освіти як головного рушія соціальних та економічних трансформацій післявоєнного періоду.

Цілями освіти, визначеними урядом Фінляндії на початку 1950-х рр., стали: широкі дитиноцентровані перспективи цілісного розвитку особистості, багатство освітнього змісту, соціально справедлива освіта. Головна стратегічна ідея полягала в забезпеченні рівності освітніх можливостей усіх учнів та створення для цього відповідних можливостей і підтримки. З метою об'єднання освітньої системи Фінляндії та внесення узгодженості в зміни різних підсекторів освіти, в 1956 р. урядом країни було здійснено аналіз освітньої політики інших країн.

В 1960 – 1970-х роках, для сприяння радикальній трансформації країни з аграрного суспільства до скандинавської держави загального добробуту, до постіндустріального інформаційного суспільства, система освіти Фінляндії була докорінно переглянута. Фінські педагоги і політики ретельно дослідили й проаналізували різні складові системи освіти, починаючи від навчальних програм і підручників до підготовки вчителів, заробітної плати та управління.

Активне політичне й громадське обговорення розбудови загальноосвітньої школи в 1972 р. об'єднало органи державної влади, викладачів і бізнес-сектор. Результатом стала загальнонаціональна згода, що уможливила стійке політичне керівництво і стабільний розвиток системи освіти відповідно до визначених принципів та цінностей.

В результаті збільшення вимог до фахових знань і навичок викладачів була реорганізована система педагогічної освіти. Від кінця 1970-х рр. всі вчителі почали отримувати підготовку в університетах.

Важливим чинником змін в освіті Фінляндії в 1980 – 1990-х рр. став інтерес фінських педагогів-науковців до досягнень у сфері когнітивної психології, конструктивістських теорій навчання та нових нейронаук, крізь призму яких вони прагнули проаналізувати концепції знань і навчання в школах. Це дало змогу фінським педагогам переосмислити концепції знань, що вплинуло на їх світогляд, культуру цього світогляду, а отже й культуру викладання та навчання учнів. Попередній підхід до навчання учнів, зорієнтований на традиційні цінності соціалізації, знання фактів та розвиток автоматизованих навичок, був змінений на підхід, для якого освітніми цінностями стали розвиток в учнів розуміння, критичного мислення, здатності вирішувати проблеми тощо. Очевидно, що завдяки поширенню концепцій знання та навчання, прогресивній освіченості вчителів, Фінляндія набула імунітету до впливу ринкової освітньої політики (що базувалась на принципах стандартизації, конкуренції тощо), якого зазнали багато інших країн ОЕСР в 1990-х рр.

Швидкий розвиток інноваційних підприємств у середині 90-х років актуалізував креативний підхід до вирішення проблем та інноваційні міждисциплінарні проекти й методи викладання в школах. Дітей почали навчати бути креативними та відкритими до нових ідей, а не прив'язували їх до наперед визначених стандартів і звітності шляхом тестування.

Різке скорочення фінансування системи освіти Фінляндії в 1990-х рр., у зв'язку з економічною кризою, стимулювало нову освітню підприємливість і змусило осіб, що приймають рішення, шукати фінансово стійких інноваційних шляхів, долати загальноприйняті погляди. Реформою національного навчального плану 1994 р. було передбачено відведення муніципалітетам і школам активної ролі в розробці навчального плану і реалізації змін. Муніципалітети отримали свободу у віднайденні шляхів економії. В умовах жорсткого бюджету школи мали вирішувати, що було дійсно важливим у їх роботі. Високий рівень етичної культури прийняття рішень учителями, їх спроможність знаходити шляхи поліпшення якості навчання учнів в умовах скорочення фінансування викликали зростання абсолютної довіри до освітньої системи Фінляндії з боку її громадян.

Позитивним для вдосконалення системи забезпечення якості освіти стало заохочення шкіл до партнерства з іншими школами, а також з батьками, сферою бізнесу, асоціаціями третього сектора тощо. На рівні центрального управління цей новий, партнерський, самокерований рух досяг кульмінації в проекті *Акваріум (Aquarium Project)*. Метою проекту було об'єднання в мережу всіх шкіл, директорів та вчителів, трансформування шкіл в активні спільноти навчання. Проект також став стимулом до науково-пошукової діяльності директорів та вчителів шкіл.

Проект відповідав новим ідеям децентралізації, зростання автономії шкіл. Як стратегія поліпшення освіти цей проект акцентував увагу на спільній відповідальності в школах, індивідуалізації та партнерських зусиллях у підвищенні якості навчання. Участь школи в проекті ставила її в ситуацію змагальності, проте мережа трансформувала змагальність у спільну боротьбу за поліпшення фінських шкіл. Сильний соціальний аспект проекту *Акваріум* показав цінність поділяння ідей у суспільстві та реалізації визначених завдань спільними зусиллями. Таким чином, проект запобіг сприйняттю його учасниками один одного як учасників змагань. Натомість він сприяв розвитку партнерських устремлінь. Проект з'єднав цю цінність з такими вже напрацьованими цінностями, як рівні освітні можливості та соціальна відповідальність, яким поступалися змагальність і звітність.

Розглянуті напрацювання системи загальної фінської освіти, особливо реформи 1980 – 90-х рр., зумовили успіхи фінських школярів, продемонстровані на початку 2000-х рр. і зафіксовані дослідженнями Міжнародної програми оцінювання навчальних досягнень учнів (PISA) в 2000 – 2009 рр.

ВПЛИВ МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯКОСТІ ОСВІТИ НА РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНИЦТВА У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНИ

*Аліна Джурило
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)*

Сучасний стан глобалізації світу активізує проведення різноманітних міжнародних порівняльних досліджень. Найбільш відомими з таких проектів є дослідження якості математичної і природничої освіти TIMSS та функціональної грамотності PISA, в яких вивчається стан освіти країн-учасниць на основі зрізів рівнів навчальних досягнень (TIMSS) або набуття компетентностей (PISA) учнями наприкінці початкової та основної школи. Європейський вибір України зумовлює необхідність вивчення, узагальнення, критичного осмислення і творчого застосування досвіду європейської спільноти у цій царині. Досвід Федеративної Республіки Німеччини (ФРН) з огляду на це набуває особливого значення для України, адже Німеччина пройшла складний шлях розбудови ефективної системи моніторингу якості освіти.

У 1993 р. ФРН вперше взяла участь у моніторингу якості математичної і природничої освіти TIMSS. «TIMSS-шок» – так була схарактеризована реакція суспільства на результати дослідження. Результати німецьких школярів виявилися досить посередніми, і той факт, що в галузі освіти Німеччина поступалася економічно менш розвиненим країнам, мав деморалізуючий вплив, тим більше що суспільство було не готовим до змін. Однак участь у TIMSS II сприяла виявленню низки проблем математичної та природничо-наукової підготовки німецьких школярів.

Дані TIMSS засвідчили ще один негатив – йшлося про нерівність освітніх можливостей школярів, що було викликано несправедливим їх розподілом по школах.

Восени 1998 р. на основі висновків, зроблених з участі в дослідженні TIMSS, федеральна земельна комісія з планування освіти та сприяння дослідженням зайнялася розробленням модельної програми з підвищення ефективності математичної та природничої освіти. Школи п'ятнадцяти земель включилися в експеримент, фінансування якого частково здійснювалося державою. Таким чином, якщо другий етап TIMSS не привів до яких-небудь централізованих дій в освітній політиці, то «TIMSS-шок» від результатів третього етапу привів до корегування існуючого процесу навчання розглянутих дисциплін. Крім того, сумнівів не викликала потреба співпраці у галузі моніторингу навчальних досягнень школярів, що розглядалася як своєрідна система підтримки та раннього попередження подібних ситуацій. Тому у 1997 р. міністерство у справах освіти та релігії (Kultusministerium) прийняло відповідну постанову, що зобов'язувала землі регулярно проводити порівняльні тестування на регіональному рівні.

Ця постанова стала базою для створення у Німеччині національної системи моніторингу, а міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів були доповнені регіональними. Приміром, у Баварії та Баден-Вюртемберзі проводилися порівняльні тестування, що враховували специфіку навчальних планів усіх типів шкіл. Бранденбург і Рейнланд-Пфальц вивчали засвоєння школярами матеріалу з математики. А в м. Гамбург в 1996 р., ще до постанови Конференції міністрів освіти, було ініційовано проведення тестування з метою з'ясування рівня грамотності читання випускників гімназій.

У 2000 р. Німеччина взяла участь в іншому дослідженні – PISA, і знову результати німецьких школярів викликали хвилю обурення, що отримала назву «PISA-шок» і широко обговорювалася в суспільстві.

Виявлення протиріччя між об'єктивними потребами суспільства і непродуктивністю існуючої освітньої системи спонукали федеральний уряд і землі до спільних дій, і тодішній федеральний міністр освіти Німеччини Едельгард Бульман оголосила про модернізацію німецької шкільної освіти.

Отже, зазначені вище моніторингові дослідження виявили низку проблем, що були характерні для тогочасної німецької школи. У висновках експертних комісій PISA та TIMSS зазначалося, що навчання школярів у ФРН, як ніде в світі, детерміновано їхнім соціальним становищем, а освітні шанси дітей залежать від соціального статусу їхніх батьків. Такі показники, як рівень освіти батьків, фінансове благополуччя сімей, соціокультурне походження дитини мимоволі справляють вирішальний вплив на вибір типу навчального закладу після початкової школи і, отже, на доступ до вищої освіти, вибір професії та соціальну мобільність.

Дослідження PISA довело, що, наприклад, з двох дітей, батьки одного з яких – робітники, а іншого мають вищу освіту, шансів вчитися в гімназії при ідентичних здібностях і когнітивних навичках у другій дитини в три рази більше. Нерівність освітніх можливостей в першу чергу поширюється на дітей з сімей нижніх прошарків населення та мігрантів. Становище мігрантів у німецьких школах – ще одне негативне відкриття PISA. З'ясувалося, що переважна кількість дітей-іноземців, незалежно від того, народилися вони в Німеччині чи в інших країнах, не володіє німецькою мовою зовсім, або тією мірою, яка необхідна для навчання у школі. Навіть, якщо такі діти не відчувають труднощів у спілкуванні з німецькими однолітками, розмовної мови в освітньому процесі їм недостатньо. В результаті мовної неграмотності вони рідко вчаться у престижних школах і, як правило, мають неповну середню та початкову професійну освіту. Приблизно 17% мігрантів йдуть з основної школи до закінчення навчання і лише близько 19% іноземців є учнями гімназій – установ, що дають право на вступ до вузу.

Узагальнюючи німецький досвід, наголосимо, що участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань учнів дає можливість виявити проблемні сторони шкільної системи освіти; віднайти оптимальний алгоритм вирішення актуальних питань; покращити показники учнівської грамотності; підвищити професіоналізм педагогічних кадрів; сприяти вирівнюванню освітніх можливостей учнів.

СТАНДАРТИ ЯК СКЛАДОВА МЕХАНІЗМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ

Георгій Єгоров
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)

За останні десятиліття у Франції відбуваються значні зміни у стандартизації загальної освіти. Створена при міністерстві національної освіти комісія з перегляду змісту шкільної освіти опублікувала в 1989 р. доповідь, у якій викладалась офіційна позиція на наступні роки з питання про те, в якому напрямі слід здійснювати модернізацію освіти. В доповіді вказувалось, що сформульованими там принципами повинні керуватись спеціалізовані робочі групи при внесенні конкретних змін у зміст навчальних курсів, а саме:

- шкільні програми слід періодично переглядати у відповідності з розвитком науки, техніки і соціальної сфери;
- щоб здійснити синтез знань, покращити їх якість і підвищити зацікавленість учнів, необхідно встановити правильне співвідношення між навчальними предметами, виходячи з основних цілей загальноосвітньої або технологічної підготовки;
- освіта повинна надавати перевагу знанням, вмінням і навичкам, які сприяють розвитку творчого мислення;
- постійне збільшення обсягу наукових знань робить безглуздим амбіційне прагнення до енциклопедизму. У змісті освіти слід виділити обов'язкову частину, що становить суму знань, абсолютно необхідних кожній людині, і факультативну частину, яка дозволяє враховувати індивідуальні здібності і нахили учнів;
- там, де це необхідно і можливо, слід послабити жорстке протистояння теоретичного і практичного матеріалу, гуманітарних і природничих наук, інтелектуальної і фізичної підготовки на всіх етапах шкільного навчання;
- змінювати зміст навчальних курсів можна тільки після ретельної експериментальної перевірки з наступною передпідготовкою вчителів;
- не прагнучи наслідувати іноземні моделі, слід у той же час знаходити позитивні ідеї в програмах зарубіжних країн, перш за все європейських. Таке зіставлення допоможе уникнути застарілих рис вітчизняної системи, посилити конкурентоспроможність французької системи освіти на міжнародній арені.

ПОЛІТИКА І СТРАТЕГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС ТА США

*Наталія Лавриченко
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)*

Урозвинених країнах світу, на кшталт країн ЄС і США, на постіндустріальній стадії їх розвитку з особливою гостротою й актуальністю постала проблема якості освіти. Зокрема в останній чверті минулого століття стрімке кількісне зростання учнівського контингенту в цих країнах поставило під загрозу дотримання якісних параметрів шкільної освіти. У зв'язку з цим виникло стратегічно важливе завдання – перейти від елітарної школи до загальнообов'язкової й масової, не втративши якості освітніх послуг.

Масове виробництво людини нової формації породжувало в багатьох асоціацію з масовим виробництвом товарів і продуктів для широкого вжитку і, за аналогією, спонукало звертатися до досвіду, нагромадженого підприємцями в управлінні якістю виробничих процесів. Показово, що в 1988 р. була заснована Європейська організація управління якістю в бізнесі й індустрії – European Foundation of Quality Management (EFQM). Мета її діяльності – перманентне покращення якості ведення бізнесу й виробничих операцій для досягнення максимально можливого результату, підтримання конкурентоздатності й задоволення попиту і потреб споживачів.

Невдовзі, в 1992 р., Організація економічного співробітництва і розвитку (OECD) опублікувала брошуру «Погляд на освіту: індикатори OECD» (Education at a Glance: OECD Indicators), що містила більше 100 схем, 200 таблиць, загалом 90 000 кількісних даних – індикаторів якості. Документ надруковано двома мовами – англійською і французькою, а згодом його було перекладено китайською, німецькою, італійською, японською, португальською та іспанською мовами.

Відтоді короткі звіти про стан освіти в країнах – членах ОЕСР і країнах-партнерах друкуються щорічно. Дані, що оприлюднюються, стосуються продуктивності й ефективності освітніх систем і їх впливу на економічні й соціальні досягнення у тій чи тій країні, а також фінансових і людських ресурсів, інвестованих в освіту, організації навчального середовища. У випадку шкільної освіти дані збираються й комплектуються за такими головними підрозділами: 1) процес і результати навчання, 2) професіоналізм учителів, 3) управління й адміністрування, 4) атмосфера в школі й класі, 5) контакти з позашкільними партнерами, 6) менеджмент якості.

Глобальна політика реформ посилила значущість і важливість якісних показників, вимірників у освіті, спричинила конкурентну трансформацію систем шкільної освіти, незалежно від їх самотності, специфіки, зумовленої історичним розвитком, традиціями, соціокультурними умовами функціонування. Одним із проявів цього руху стала європеїзація шкільної освіти, спрямована на досягнення вищого рівня її якості – європейського. Європейська Комісія розробляє індикатори якості освіти, зокрема й шкільної, з 1990 р. (розподіл навчального часу, коефіцієнт учнів у співвідношенні з учителями, заробітна плата вчителів, кількість успішних випускників, контроль державного і приватного секторів освіти тощо). І ця робота є перманентною – відбувається уточнення, розширення показників якості, приведення їх у відповідність до динамічних змін, що відбуваються в європейському і світовому освітніх просторах. На сучасному етапі якість освіти характеризується за 32 позиціями, при цьому застосовується близько 90 критеріїв її оцінювання.

Вагомий внесок у розроблення освітніх індикаторів роблять країни, які посідають лідерські позиції у світових рейтингах якості. Так, наприклад, у Фінляндії базові індикатори функціонування шкільної освіти обґрунтовані за чотирма позиціями: рівність доступу до освіти; відповідність потребам економіки; відповідність індивідуальним потребам громадян; ресурси й ефективність. Ефективність посідає одне з цільних місць у системі фінських індикаторів якості шкільної освіти й охоплює такі показники, як відповідність попиту й пропозиції, навчальні досягнення, здатність вчителів навчити, сформованість в учнів комунікативних навичок і вміння вчитися.

Грунтовна й прогресивна політика щодо забезпечення якості шкільної освіти провадиться також і в США. Зокрема заслуговує на ретельне вивчення й належну оцінку американський досвід децентралізації, дерегуляції освіти, школо-базованого менеджменту якості освітніх послуг, перманентного підвищення освітніх стандартів і контролю за їх дотриманням.

ДО ПИТАННЯ ПРО ПОЗИТИВИ УЧАСТІ КРАЇН У МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ЯКОСТІ ОСВІТИ

*Олена Локишина
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)*

Проведення першого порівняльного дослідження якості освіти наприкінці 50-х рр. XX ст. засвідчило значну перспективність такого формату вивчення ефективності національних освітніх систем. Поступово все більше країн долучилися до порівняльних досліджень в рамках діяльності Міжнародної асоціації з оцінювання освітніх досягнень (International Association of Educational Achievement – IEA) та Організації економічного співробітництва і розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD). Мотивацією для них стала передусім можливість отримання валідної інформації щодо стану власної освіти та факторів, які впливають на її функціонування (рівень підготовки вчителів, тривалість навчання, ступінь залучення батьків тощо). Наступний крок – пошук варіантів вирішення існуючих проблем, трансформація освітньої політики.

Важливість участі країни у міжнародних порівняльних дослідженнях зростає у контексті поширення ідеї зв'язку між якістю національної освіти та конкурентоздатністю країни. Звідси – необхідність відходу від внутрішнього моніторингу якості до «міжкраїнних» порівнянь як освітніх результатів, так і чинників, що впливають на їх отримання.

Не менш важливою є перспектива запровадження інноваційних міжнародних підходів в національну освіту, що надає країні шанс кореляції напрямів її розвитку з тенденціями, притаманними освітнім системам багатьох країн світу.

Участь країни у порівняльних дослідженнях сприяє підвищенню потенціалу науковців і педагогів, набуттю ними нових навичок розроблення, адміністрування, аналізу та інтерпретації даних, отриманих в процесі досліджень міжнародного рівня, які можуть застосовуватись для проведення тестувань всередині країни.

Міжнародні порівняльні дослідження слугують інструментом пошуку шляхів розв'язання проблем національної освіти і встановлення певних віх (benchmarks) для її розвитку.

ЗАГАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН ЯК МЕХАНІЗМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В НОРВЕГІЇ

*Олена Оржеховська
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)*

Суспільно-економічні трансформації останніх десятиліть спричинили зміни в умовах життя і навчання норвезьких дітей: батьки більшу частину часу проводять на роботі, тобто поза сім'єю, а молодь меншою мірою пов'язана з виробничим життям та відповідним навчанням. Засоби масової інформації мають все більший вплив на школярів та формування їх свідомості; школи частіше стикаються з проблемою навчання і виховання дітей, що належать до кількох різних культур.

Відповіддю на зовнішні потреби стала низка таких змін в організації норвезької школи, як створення системи груп подовженого дня, введення навчання з 6 років, запровадження обов'язкового трирічного навчання у старшій школі та інтенсифікація взаємозв'язку між різними освітніми ланками. Тобто ситуація у суспільстві викликала серію освітніх реформ, орієнтованих на приведення у відповідність цілей навчання та його результатів через запровадження оновленого навчального плану (курукулуму).

Реформування дев'ятирічної і старшої школи (що в об'єднаному варіанті називають норвезькою народною школою) передбачає, передусім, розроблення нових курикулумів. Міністерство у справах церкви, освіти та науки утворило робочі групи: одну – по дев'ятирічній школі, другу – по старшій школі – для аналізу курикулумів з точки зору перспектив громадського розвитку. З метою посилення наступності для них запроваджується єдина структура та спільна загальна частина, що уможливує забезпечення зв'язку між ланками навчання, їх поєднання з системою навчання дорослих. Відправним пунктом реформування стали зміни в законодавстві країни, зокрема параграфи законів, що стосуються дев'ятирічної, старшої середньої шкіл, професійної підготовки учнів на виробництві та системи навчання дорослих. В основу курикулумів покладено загальну частину навчального плану для старших класів середньої школи, положення основних політичних документів стосовно системи освіти, що були розроблені та схвалені норвезьким парламентом – стортингом. Таким чином, навчальний план розглядається як механізм забезпечення якості національної освіти, а пріоритетність наступності і послідовності є інноваційною особливістю забезпечення якості у XXI ст.

СТАНДАРТИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

*Надія Шеверун
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)*

Відмітною особливістю сучасних освітніх систем Німеччини є наявність стандартів нового покоління. Розрізняючись у ряді нюансів, вони схожі в принципових моментах в усіх розглянутих нами освітніх системах. Виділимо основні тенденції і вкажемо на існуючі у рамках цих тенденцій відмінності в побудові освітніх стандартів для загальноосвітньої школи.

Для сучасних стандартів характерне виділення загальних – наскрізних – освітніх результатів-орієнтирів, розгортанням і конкретизацією яких стають освітні цілі по кожній з предметних програм. Наведемо приклад такої ієрархічної побудови результатів освіти. Загальна освіта у Німеччині складається з чотирьох ключових ступенів. Для початкового освітнього ступеня (ключові стадії 1 і 2) виділяються такі загальні (крос-програмні) результати, на які потрібно орієнтуватися упродовж усього навчання:

- ключові здібності: комунікація (отримання і передача інформації), використання математичного способу дії для вирішення життєвих проблем, інформаційні технології, взаємодія з іншими, розвиток навчальної діяльності, рефлексії, самооцінки, здібності до постановки завдань та вирішення проблем; креативність;

- використання ІКТ;
- моральний, духовний і культурний розвиток;
- фінансові і підприємницькі знання; екологічний розвиток.

Для старшого ступеня загальної освіти (ключові стадії 3 і 4) надпредметні результати формулюються вже інакше. По-перше, як функціональні уміння: готовність застосовувати знання з математики, мови та інформаційних комп'ютерних технологій для вирішення реальних життєвих ситуацій, діючи самостійно і організовано. По-друге, як особисті характеристики і навчальні уміння: планувати і проводити самостійне дослідження, виявляти креативність у вирішенні проблем і рефлексивність у навчанні, працювати в команді,

організувати свою діяльність в цілому. Аналіз предметних досягнень по кожній дисципліні засвідчує, що вони сформульовані таким чином, що надпредметні немов би вбудовані в них. Вони конкретизуються при описі досягнень кожного ключового ступеня (Key Stages) і по кожному предмету. Орієнтири (загальні освітні результати) залишаються одними і тими ж, тоді як утримування їх змінюється від предмета до предмета і на різних вікових етапах. При цьому стандарти містять спеціальні зразки заняття, що показує, як ті або інші загальні здібності можуть формуватися на матеріалі окремих дисциплін. Аналіз сучасних стандартів показує, що цей шлях – виділення наскрізних універсальних освітніх результатів і конкретизація їх в окремих предметах. В цілому йдеться про здатність діяти ініціативно, адекватно і творчо, враховуючи широкий контекст ситуації, використовуючи свої знання при рішенні нестандартних завдань і продуктивно взаємодіючи при цьому з членами групи.

Найважливіші надпредметні орієнтири визначаються через поняття «функціональні вміння» (functional skills). Можна сміливо сказати, що формування творчих здібностей та ініціативності в особистому плані сьогодні є загальним для Німеччини пріоритетом у визначенні результативності освіти. Універсальний (для всіх предметних областей) характер параметрів – ще одна важлива характеристика освітніх результатів. Єдині надпредметні вимоги і рівневий характер існують і для традиційних, «академічних» предметів, і для таких предметів, як мистецтво, музика, фізична активність. Проте важливо відмітити, що разом з тенденцією усе більш повно враховувати різні досягнення дітей, існує й інша тенденція – тяжіння до більшої академічності освіти.

Підбиваючи підсумок, можна стверджувати, що на сьогодні в Німеччині освітні результати є складними тривимірними системами, заданими такими векторами:

- загальними для всіх ступенів і дисциплін (надпредметними, наскрізними) результатами освіти;
- якісними рівнями оволодіння змістом (від знання до застосування в нестандартних ситуаціях);
- кількісними рівнями оволодіння змістом.

Саме через вказані обставини сучасні стандарти є повноправним структурним компонентом системи оцінки якості освіти.

VI. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОСТІ ТА СПРИЯННЯ ТВОРЧИМ ЗДІБНОСТЯМ ШКОЛЯРІВ

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЕКТНО ОРІЄНТОВАНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ В НІМЕЧЧИНІ ТА УКРАЇНІ (НА ПРИКЛАДІ ПРОЕКТУ ТЕОПРАКС)

Володимир Волик,

Олег Панкевич

Інститут обдарованої дитини НАПН України

(м. Київ)

Т*heoPrax* – це методика викладання та навчання, головною метою якої є підвищення прагнення до знань, в таких галузях, як наука і техніка, а також у гуманітарних та соціальних сферах. Завдяки цій методиці учні та студенти, як і викладачі та професори можуть застосувати на практиці отримані знання та проявити їх на громадському рівні.

Розвиток та втілення в життя методики TheoPrax почалися з 1996 року. На початок 2013 року успішно завершено близько 850 учнівських та студентських проектів у Німеччині та близько 300 проектів у Бразилії; функціонує 18 осередків у Німеччині та один центр в Бразилії (з 2006 року); проведено понад 80 багатоденних заходів підвищення кваліфікації для вчителів та викладачів за методикою TheoPrax; ініційовано 24 «шкільні фірми».

Керівниками TheoPrax є професор Петер Айсерер та пані Дьорте Краузе.

Перший свій проект TheoPrax отримала від федеральної землі Баден-Вюртемберг. Згодом розвитку TheoPrax почали сприяти різні великі організації з багатьох федеральних земель (Баварії, Баден-Вюртембергу, Нижньої Саксонії, Тюрінгії, Берліну), асоціації, компанії і фонди.

TheoPrax працювала два роки в рамках офіційного проекту ЮНЕСКО «Вчимось наполегливості», який проводиться вже понад 10 років, (у 2009/10 рр.– вже втретє), а також в межах програми «Країна ідей», з 2007 відомої як «Місто

ідей»; а в 2005 році – в проєкті Lernort Labor. Із 2007 року TheoPrax була визнана федеральним міністерством економіки та технологій (BMWi), Берлін, як одна з 11 найпопулярніших методик в проєкті «Школа винахідливості».

Які цілі переслідує TheoPrax? *Основна мета:*

- підвищити інтерес до навчання серед викладачів та учнів;
- об'єднати поняття: думати і діяти;
- розвинути підприємницькі навички серед учнів та викладачів;
- забезпечити можливість самостійного навчання;
- поглибити фахові знання;
- ініціювати за допомогою спільних проєктів співпрацю школи/університету та підприємства/науково-дослідної установи;
- допомогти у визначенні професійної орієнтації чи вибору ВУЗу та пошуку роботи;
- підвищити інтерес до вивчення технологій «Know-how».

Основний центр TheoPrax розташовано у Фраунгоферському інституті хімічних технологій (IXT) в Пфінцталі, біля Карлсруе. Тут зосереджена головна робоча сила TheoPrax. Саме в цьому місці з'являються майже всі новітні розробки для різних галузей, які представлені в методиці TheoPrax. У 2001 році створений власний фонд, з центральним офісом у Фраунгоферському інституті хімічних технологій, з метою поширення методики TheoPrax, *засновниками якого є:* ТОВ «CSS», Карлсдорф-Нойтард; «Ernst & Young», Штутгарт; Фраунгоферський інститут хімічних технологій, Пфінцталь; ТОВ «TRUMPF», Дітзінген; професор Петер Айерер; професор Хілтмар Шуберт; пані Дьорте Краузе та ін.

Згідно з методологічно скоординованим планом викладання та навчання проводяться від звичайних фронтальних занять до робіт над проєктами серйозного характеру (типу «пропозиція – замовлення», з економічними і науковими партнерами). Ключовим моментом при цьому є посилення самостійної діяльності учнів, а також активної, мотивованої допитливості та наукової цілеспрямованості. Викладачі супроводжують навчання і при цьому сприяють відмові від фронтальної «хаотичності». Проміжними кроками в напрямку проєктної роботи є «навчання в діалозі» (групова дискусія) і групові справи на основі проєктів.

Викладання і навчання відбуваються в різних формах і особливо, базуючись на проєктних роботах, в тісній співпраці з партнерами за межами школи – підприємствами чи науково-дослідними установами.

До основних переваг TheoPrax можна віднести:

- для учнів/студентів:
- ознайомлення з роботою на підприємствах;
- навчання підприємницькому мисленню та діяльності;
- розширення теоретичних знань;
- роботу, орієнтовану на вирішення проблеми;
- підвищення ефективності навчання в два рази;
- для вчителів/викладачів (кураторів проекту):
- підвищення компетентності завдяки зміні ролі – супровід самостійної діяльності;
- командне навчання – колеги, експерти, співробітники фірм;
- ознайомлення з актуальними темами та проблемами, які ще не представлені в шкільних підручниках;
- нові контакти з підприємствами/НДІ;
- для замовників (підприємства, НДІ та ін.):
- креативні рішення проблеми замовника;
- знайомство з молодими людьми (рекрутування потенційних співробітників);
- покращення іміджу замовника;
- підтримка інноваційної культури в суспільстві.

Прикладами успішно завершених проектів TheoPrax є:

- сонячні фотоелементи на зовнішній поверхні транспортних засобів, замовник Daimler AG;
- зменшення кількості точок стику при монтажі мотора, замовник Daimler AG;
- рисовий папір як мембрана для осмотичної електростанції та літійної батареї, замовник ІСТ – Інститут хімічних технологій;
- ігровий комплект «Ліфт з кегельбаном», замовник FischerTechnik (в 2011 р. продукт виведено на ринок);
- машина для відсіювання насіння, замовник Demeter;
- напій для молоді (новий смак), замовник Dietz (продукт успішно продається);
- оптимізація конструктора «Мікросистемна техніка», замовник efm Systems.

УЧАСТЬ БАТЬКІВ В ОСВІТІ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ЗА ЗАКОНОДАВСТВОМ США

Юрій Гоцуляк

*Інститут обдарованої дитини НАПН України
(м. Київ)*

Законодавство США передбачає, що батьки мають стати захисниками своїх обдарованих дітей шляхом забезпечення особливих потреб своєї дитини протягом всього періоду навчання. Особистісні характеристики та інтереси кожної дитини мають враховуватись поряд із її інтелектуальними та творчими здібностями. Батьки мають заздалегідь збирати інформацію про особливості своєї дитини, а не тільки сподіватись на спеціальні освітні послуги шкіл, мають підтримувати дитину і допомагати у формуванні і реалізації індивідуальних освітніх програм шляхом регулярної співпраці зі школами [1].

За законодавством штату Луїзіана передбачається, що місцеві освітні установи мають проводити відкриті зустрічі з батьками та іншою громадськістю, де вони можуть висловити свої зауваження стосовно державної політики в сфері освіти обдарованих дітей, а також процедурних особливостей. Впроваджуються спеціальні підготовчі курси для батьків обдарованих дітей [2]. Тобто мається на увазі, що, за бажанням, батьки можуть пройти спеціальну підготовку з позакласної роботи з обдарованими дітьми, внаслідок чого стимулювати зростання інтелектуальних здібностей своєї дитини.

Батькам мають надаватися копії всіх документів, у яких містяться гарантії, що їх надає школа і департамент освіти у зв'язку зі специфікою освітніх послуг для обдарованої дитини; мають бути роз'ясненні (а за бажанням – письмово) всі їхні права та права їх обдарованих дітей [1],[2].

Після повідомлення батьків про те, що їх дитина може пройти процедуру ідентифікації і про необхідність проведення спеціального тестування, місцеві органи управління освітою мають отримати письмову згоду батьків на проведення таких процедур. У разі, якщо згода батьків не надається, проведення ідентифікаційних процедур не дозволяється. У такому разі школа має з'ясувати причини подібного рішення і вжити всіх можливих заходів для переконання батьків у протилежному. Саме повідомлення має бути подане батькам у розумні терміни. Воно має містити таке: опис усіх заходів, які школа планує вжити у зв'язку із процесом ідентифікації та навчання; опис кожної процедури оцінки, тестування, записів та звітів, які є основними в освіті обдарованої дитини; опис будь-яких інших факторів, що мають стосунок до пропозиції управління освітою з надання спеціальних освітніх послуг обдарованим дітям; пояснення процесуальних гарантій захисту прав обдарованих дітей та їх батьків [2].

При проведенні оцінювання дитини використовується і та інформація, що надана батьками. Для прийняття остаточного рішення, чи є дитина обдарованою, передбачається залучення батьків і врахування їхніх доводів. Що стосується самого навчального процесу, то батьки обдарованих дітей мають право брати участь у всіх зсіданнях шкільних рад стосовно питань, пов'язаних з обдарованими дітьми. Батьки мають своєчасно бути повідомлені про такі засідання (про їх час і місце проведення). Передбачається, що якщо батьки не в змозі взяти участь у засіданні, то вони мають бути забезпечені всіма матеріалами, в яких відбито питання, що порушувались [2]. Для того, щоб участь батьків у навчальному процесі була не просто формальною, школа має будувати співпрацю з батьками таким чином, щоб усі матеріали, які надаються батькам, були доступними і зрозумілими.

Батьки мають право робити письмові запити стосовно того чи іншого виду роботи, яку проводить школа у зв'язку з наданням спеціальних освітніх послуг обдарованим дітям. Причому за законодавством штату Луїзіана передбачається, що школа має відреагувати на такий запит протягом 10 днів [2].

Школа має повідомити батьків обдарованої дитини про всі особливості умов, в яких буде перебувати їхня дитина, а також про всю специфіку освітнього процесу, якою він відрізняється від звичайного [1],[2]. На надання освітніх послуг обдарованій дитині обов'язковою є письмова згода батьків. У разі, якщо такої згоди немає, школа або має змінити умови навчання на такі, які б влаштовували батьків, або відмовити у наданні спеціальних освітніх послуг обдарованій дитині.

Батькам обдарованої дитини має бути надана можливість вивчати і перевіряти всі освітні документи з ідентифікації, оцінки і місця навчання обдарованої дитини. У разі, якщо батьки не погоджуються з оцінкою їх дитини, вони мають повідомити про це школу або місцеве управління освіти (в залежності від рівня проблеми, яка виникла). Після цього ініціюється судовий розгляд (причому самою школою), на якому кожна із сторін відстоює свої позиції. При цьому батьки завжди мають право на проведення незалежної оцінки своєї дитини [2],[3].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. No child left behind act of 2001 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.ed.gov>.
2. Louisiana state, Regulations for Implementation of the Children with Exceptionalities Act (R.S. 17:1941 et seq.), Bulletin 1706, Subpart B – Regulations for Gifted/Talented Students // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.prd.doe.louisiana.gov>.
3. CEC (Council for exceptional children) Ethical Principles for Special Education Professionals, Adopted by the CEC Board of Directors, January 2010.

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ У ПІВДЕННІЙ КОРЕЇ: НА ШЛЯХУ ДО СМАРТ-СУСПІЛЬСТВА

*Любов Корсунська
Інститут обдарованої дитини НАПН України
(м. Київ)*

Протягом останніх років корейські дослідники у галузі освіти працюють над новими підходами до ідентифікації обдарованих і талановитих учнів: по-перше, зміщуючи акцент від письмових тестів на виявлення здібностей до більшої ваги рекомендацій і спостережень вчителів; по-друге, створюючи сприятливі умови для всіх дітей, які мають високий потенціал, і надання їм можливості отримувати відповідну освіту; по-третє, переносючи акцент від процедури ідентифікації до забезпечення відповідного рівня освіти для всіх здібних дітей; і, по-четверте, постійно збільшуючи кількість учнів, які навчаються у системі освіти для обдарованих.

У Корей на сьогоднішній день розроблена загальнонаціональна комп'ютеризована система ідентифікації обдарованих (Gifted Education Database – GED), яка враховує сукупний показник з множинним критерієм (критичне мислення, інтелект, креативність, мотивація, тощо), потенціал для майбутнього росту, комплексно бере до уваги інтереси учня, сімейне оточення і т. п. Ідентифікація є відправною точкою і, звичайно, однією з важливих процедур в освіті обдарованих, тому у зв'язку з запровадженням цієї системи очікуються значні позитивні зміни в освіті обдарованих дітей.

У цій країні робота з обдарованими дітьми має характер національної програми, яка розробляється трьома головними дослідницькими центрами NRCGTE, KAIST та KRIGA і втілюється регіональними центрами підготовки вчителів, які взаємодіють між собою і на постійній основі обмінюються інформацією й досягнутими результатами. Хоча на сьогоднішній день у цій галузі вже зроблено дуже багато, пошуки нових ефективних способів і методик активно тривають – з тим, щоб забезпечити кожному учню можливість отримати найкращу освіту відповідно до його здібностей і потреб. Саме в цьому полягає місія і бачення корейських дослідників на ниві педагогіки, які добре розуміють, що майбутнє країни, її конкурентоспроможність на міжнародній арені залежить від того, наскільки сильною буде майбутня еліта нації.

На найвищому рівні тут досягнуто розуміння, що ключ до світлого майбутнього – це розбудова національної освіти. Трьома напрямками її втілення є: активні і безперервні інвестиції уряду, стратегія «крок за кроком» у відповідності з національним рівнем розвитку, найкращі вчителі як основний фактор

виховання найкращих людських ресурсів. На сучасному етапі Корея готується зробити новий ривок, поставивши перед собою мету стати передовою країною світового рівня, в якій кожна дитина може рости і посміхатися разом з іншими, в якій виховуються нові творчі таланти з глобальним мисленням, вдосконалюється освіта, побудована на інноваційному е-навчанні, і всі ці досягнення поширюються серед світової спільноти.

Південна Корея протягом тривалого часу відіграє провідну роль у створенні інноваційних моделей освіти у Південно-Східній Азії, активно співпрацюючи з іншими країнами у галузі освіти для обдарованих. У 2006 р. саме нею була висунута пропозиція створити міжнародний Центр для обдарованих у галузі науки (ACGS) разом з Китаєм та Японією, і цей центр на сьогоднішній день розташований на території Кореї. Крім згаданих вище країн, у діяльності центру беруть участь ще 10 країн цього регіону, серед яких Індонезія, Лаос, Малайзія, Філіппіни, Сінгапур, Таїланд і В'єтнам. Основними завданнями центру є: вдосконалення і глобалізація освіти для обдарованих в галузі науки; зміцнення культурних зв'язків між народами країн-учасниць і забезпечення всіх можливостей, щоб обдарована молодь робила свій внесок у справу миру, зростання і розвитку. Корея докладає багато зусиль для втілення цих завдань у життя.

Таким чином, досвід Південної Кореї на шляху інформатизації освіти свідчить, що саме чітка і виважена політика уряду та реалізація широкої низки проєктів у тісній співпраці з освітнім середовищем країни обумовили вихід Кореї на передові позиції у цій сфері. Це, зокрема, швидкий розвиток учбової інформаційної інфраструктури та освітніх ресурсів, методології викладання, розвиток технології обслуговування, розробка нових видів освітніх ресурсів, таких як цифрові підручники, електронні лекції, викладацькі та навчальні ресурси, нові методики використання ІКТ, адаптовані до потреб користувача, і засоби реклами нових освітніх послуг. На сьогоднішній день термін «смарт-освіта» став ключовим словом для фахівців у галузі освіти, які опрацьовують нові методи навчання і прагнуть виростити творче і конкурентоспроможне молоде покоління для своєї країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Informatization of Education: ICT Use in Education, 2009. Son, Byung-Gil (Korean Educational Development Institute).
2. Adapting Education to the Information Age. The White Paper for ICT in Education of Korea. MEST and KERIS (2010).
3. Adapting Education to the Information Age. The White Paper for ICT in Education of Korea. MEST and KERIS (2011).
4. Korean Educational Development Institute. Назва з екрана.– <http://eng.kedi.re.kr>.
5. MEST. Назва з екрана.– <http://english.moe.go.kr/enMain.do>.

РЕАЛІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІХ ПРОЕКТАХ ЄВРОСОЮЗУ

Наталія Поліхун

Інститут обдарованої дитини НАПН України,

(м. Київ)

Однією зі стратегій навчання обдарованих дітей є «дослідницьке навчання», в основі якого – моделювання процесу наукового дослідження (пошук суб'єктивно невідомих або відкриття принципово нових рішень проблеми). Одним із цікавих прикладів дослідницької моделі навчання є розроблений концептуальний підхід «Навчання, базоване на дослідженні» (Inquiry based education) та спеціальні прикладні програми – STC-курси (Наука і технології для дітей), які ініційовані Національним центром наукових ресурсів (NRSC) Сполучених Штатів Америки. В країнах Євросоюзу ця ініціатива набула поширення у вигляді проектів, спрямованих на підвищення рівня навчання математики й природничих дисциплін з використанням дослідницького підходу. Одним з провідних проектів є французька ініціатива *La main à la pâte*, назву якої можна перекласти як «зробити своїми руками». Міжнародна програма *La main à la pâte* (Lamap) була започаткована у 1996 році видатним науковцем Жоржем Шарпаком, лауреатом Нобелівської премії з фізики (1996 р.), і мала за мету оновлення та розвиток викладання науково-природничих дисциплін у системі початкової освіти Франції та інших країн. Продовженням цієї ініціативи стали проекти «Поллен (Pollen)», та «Фібоначчі», в ході яких було сформульовано ряд теоретичних та методичних засад дослідницького підходу до навчання. На думку розробників проектів, дослідницьке навчання має три відмінні ключові ознаки:

- учні розвивають концепції, які роблять можливим розуміння наукових аспектів світу через використання прийомів критичного й логічного мислення стосовно очевидних фактів, зібраних ними;
- учителі сприяють формуванню умінь, необхідних для дослідництва й розуміння наукових концепцій учнями через їхню власну діяльність;
- під час наукового дослідження учителі акцентують увагу на його внутрішній суті: діагностика проблеми; критичне оцінювання наявних рішень; виокремлення альтернатив; планування дослідження; дослідження припущень; пошук інформації; конструювання моделей; дискусії з однолітками; формування збіжних аргументів тощо.

Розробники означених проектів вважають, що успішне навчання є активним, конструктивним, кумулятивним і цілеспрямованим процесом; вони рекомендують такі організаційні форми: проектну роботу, роботу в малих групах, індивідуальну роботу і консультації; розробляють різноманітні підходи, що забезпечують автономність, самоорганізацію і кооперативну роботу впродовж тривалого відрізка часу. Підтримка у навчанні фокусується на індивідуальних особливостях учнів з урахуванням їх сильних і слабких сторін.

Особливий акцент робиться на групуванні учнів. Соціальне включення у формі кооперативного навчання є життєво важливим для мотивації навчання. Учень усвідомлює свою частку вкладу у спільну групову діяльність.

Велика увага приділяється міждисциплінарному підходу у дослідницькому навчанні, який пропонує фокусуватися на окремих темах – наукових одиницях. Різні шляхи погляду на тему і підходи з різних позицій шкільних предметів дають можливість сформувати більш диференційовану, розширену точку зору.

Дослідницький підхід до навчання відзначається: розвитком культури формулювання проблем, роботою учнів у манері вченого, навчанням на помилках, закріпленням у процесі обговорення досліджень базових знань, кумулятивним навчанням, міждисциплінарним підходом, групуванням учнів, автономним навчанням, експериментальним підходом, виходом навчального процесу за межі школи тощо. Головним ключем до підтримки й розвитку цих освітніх інновацій є використання можливостей місцевої громади – наукових установ, університетів, дослідницьких лабораторій, музеїв та ін.

Наразі означені ініціативи продовжують свій розвиток: створюються нові педагогічні моделі методу наукових досліджень, триває розробка програм, які охоплюють більш широке коло наукових проблем та більш широку вікову категорію учнів. До даного проекту приєднуються нові країни. Варто зазначити, що науковці Інституту обдарованої дитини та національного центру «Мала академія наук України» зацікавлено вивчають досвід реалізації проектів дослідницького навчання в країнах Євросоюзу та розглядають можливість його впровадження в Україні.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ, БАЗОВАНОГО НА ДОПИТЛИВОСТІ (IBSE), В ЕСТОНІІ. ДОСВІД ТАРТУСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Кирило Сінко

*Інститут обдарованої дитини НАПН України,
(м. Київ)*

Університет Тарту розпочав реалізацію педагогічного методу, базованого на допитливості, у 2002 р. на різних освітніх рівнях. Інноваційні методи активного навчання були розроблені під керівництвом різних підрозділів Тартуського університету. Факультет фізики та хімії брав активну участь у різних комісіях при міністерстві науки і освіти Естонії, які розробляли навчальні програми для всіх рівнів освіти (дошкільної, початкової, середньої і вищої). Велику кількість спеціальних курсів за методом освіти, базованої на допитливості, запроваджено у навчальних планах педагогічної освіти (для штатних і позаштатних вчителів). Тренери забезпечують високу якість підготовки вчителів, які зацікавлені в новітніх підходах в області природничо-наукової освіти.

Переваги педагогічного підходу «inquiry-based science education».

В Тарту і в інших регіонах Естонії підхід «IBSME» (шкільна наукова освіта в галузі природничих наук та математики, базована на допитливості) реалізується у дошкільних закладах та початкових школах з 2002 р. Тартуський університет зосередився на інтегративному методі викладання природничо-наукових дисциплін і математики з тем: «Порівняння та вимірювання», «Відчуття», «Тверді тіла і рідини» та «Зміни». З 2006 р. в рамках проекту «Pollen» місцева команда спеціалістів працює над адаптацією модулів програм «IBSME» до особливих освітніх потреб.

«IBSE» успішно реалізовано у великій кількості класів.

Тарту як одне з міст-центрів проекту «Pollen» запровадив підхід «IBSE» у 16 дитячих садках і початкових школах, і цей метод був успішно реалізований у 34 класах. За останні роки по всій Естонії значно зросла цікавість до дослідницького навчання, базованого на допитливості. На базі Інституту хімії Університету Тарту успішно працює центр – двійник першого проекту «Фібоначчі». На сьогодні по всій країні за підтримки представників місцевої ініціативи «Avastustee» педагогічний підхід «IBSE» реалізується у 100 школах і 260 дитячих садках із залученням 2600 вчителів і вихователів.

Великий досвід у підготовці вчителів та передачі новітніх підходів.

На базі Тартуського університету проходять тренінги для штатних і позаштатних вчителів з підходу до навчання, базованого на допитливості. До двох навчальних програм (для учителів дошкільної та початкової освіти) входять обов'язкові предмети «Дослідницька діяльність» («Inquiry science») і «Розвинута допитливість для наукової грамотності», які створюють основу для реалізації нової парадигми у викладанні природничо-наукових дисциплін та підтримки впровадження новітніх підходів у процесі навчання в класах.

Офіційні зв'язки з національною або регіональною організацією інформаційної підтримки в галузі природничо-наукової освіти.

Тартуський університет є провідною установою в галузі підготовки вчителів в Естонії. Діяльність в галузі «IBSME» координується департаментом загальної освіти при міністерстві освіти і науки Естонії, а також науковим центром АННАА, товариством «Forsel UNI-KLU» та Фондом «Освітній форум Естонії».

Нещодавно між естонським осередком проекту «Фібоначчі» і міністерством освіти і науки Естонії було встановлено важливі ділові зв'язки, і проект розпочав підготовку навчальних матеріалів відповідно до нового естонського навчального плану, який вступив у дію у 2011/2012 навчальному році.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. <http://www.fibonacci-project.eu>
2. <http://www.ut.ee>
3. <http://avastustee.ee/>
4. <http://www.teaduskool.ut.ee/english>

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНІСТІ НА ПРИКЛАДІ КНР

Юлія Стрелкова
Інститут обдарованої дитини НАПН України,
(м. Київ)

Китайська Народна Республіка (КНР) – одна з країн, де поряд із традиціями, особливостями культури, які сповідують її жителі, у свідомості людей вдалось виплекати важливу життєву потребу – потребу в знаннях. У системі освіти країни з найбільшим населенням у світі вдалось поєднати традиції та звичаї з інноваціями і прогресом сучасного світу.

Вищий орган виконавчої влади у сфері освіти КНР – міністерство освіти КНР. В Китаї проголошено обов'язкову 9-річну освіту для кожного громадянина КНР. За всі роки з часу утворення КНР, а особливо за 20 років здійснення в Китаї політики реформ, у сфері освіти було досягнуто значних успіхів. Галузь освіти є одним з пріоритетів соціально-гуманітарного розвитку КНР і користується беззаперечною підтримкою держави.

Величезна увага у КНР приділяється роботі з обдарованими дітьми, особливо на етапі середньої школи. За пропозицією Нобелівського лауреата Лі Цзундао в Китаї у 1978 р. було впроваджено найпершу програму – «Особливий клас для особливих дітей», який почав функціонувати при Китайському державному університеті науки і технологій у березні 1978 р. Це був перший крок реформування китайської освіти. Метою створення класу стало найбільш ефективне виховання обдарованої молоді. Обдаровані учні віком від 11 до 16 років, пропустивши роки навчання в середній школі, одразу вступали до університету.

Відповідно до освітньої програми, що була прийнята в КНР у 1984 р., усіх талановитих та обдарованих дітей було поділено на 3 категорії: загальні здібності, навчальні здібності і таланти. Учнів перших двох категорій зараховують до класів вищого рівня, а з особливими талантами приймають до класів залежно від індивідуальних здібностей (наприклад – музика, образотворче мистецтво, танці, легка атлетика тощо).

У 1985 році на національній конференції з питань освіти була запроваджена програма для обдарованих дітей, мета якої полягала у створенні 1500 шкіл для отримання спеціальної освіти.

У 1994 році на базі інституту психології при Китайській академії наук було створено науково-дослідницький центр для дітей з «надможливостями» (Research center for supernormal children). По всій країні були створені координаційні центри для виявлення та добору обдарованих дітей. Центр співпрацює з аналогічними центрами дослідження обдарованості дітей в Німеччині, США, Нідерландах, Японії, Південній Кореї, Австралії. Загалом по всій країні функціонує понад 300 дослідницьких центрів для обдарованої дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Chinese Academy of Sciences. Назва з екрану.– <http://english.cas.cn/>;
2. China Education Association for International Exchange. Назва з екрану. <http://en.ceaie.edu.cn/>.

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛІЗАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ У НАВЧАННІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ КАНАДИ

*Юлія Хілько
Інститут обдарованої дитини НАПН України
(м. Київ)*

Організація та зміст процесу соціалізації учнів у провінціях Канади має спільні і відмінні освітньо-виховні риси, які спричинені федеративною формою державного правління. Поряд з цим, для якісного задоволення академічних й соціально-психологічних потреб обдарованих і талановитих учнів у школах Канади застосовують індивідуалізовані освітні плани. Так, наприклад, в урядовій програмі департаменту освіти провінції Нова Скотія «Освіта обдарованих і розвиток таланту» (Gifted Education and Talent Development) індивідуальний план програми (Individual Program Plan) впроваджується педагогічним колективом школи за допомогою поєднання навчальних стратегій та ресурсів для навчання учнів, які мають здібності, вищі за середній рівень порівняно із загалом учнів, задля задоволення їхніх особливих інтелектуальних, артистичних, креативних чи лідерських потреб. Індивідуальний план розробляється для кожного окремого учня у тому випадку, коли навчальний курикулум провінції є недостатнім для того, щоб задовольнити навчальні потреби дитини. Така організація навчального процесу покликана нівелювати невідповідність між індивідуальними інтелектуальними бажаннями і потребами обдарованого учня та стандартами загального навчального плану. Крім цього, індивідуалізований освітній план розвиває як інтелектуальний потенціал дитини, так і сприяє соціальному розвитку дитини завдяки глибокому контакту із педагогом та однокурсниками з різним рівнем знань і здібностей.

Невід'ємною умовою процесу індивідуального планування є диференціація освітніх методик і навчального змісту відповідно до вмінь і здібностей обдарованих школярів. Диференціація передбачає сплановану модифікацію навчального матеріалу з окремих елементів: змісту навчання, його процесуальної реалізації, очікуваних продуктів, зовнішнього середовища та оцінювання учнівської успішності. Диференціація навчального змісту для обдарованих учнів полягає у зміні глибини, обсягу і темпу опанування навчального матеріалу. Існує кілька видів диференціації, а саме: подання навчального матеріалу

як більш абстрактного, комплексного, дисциплінарно взаємопов'язаного або навпаки, обмеженого, спрощеного. Стратегіями диференціації навчального процесу є гнучка стимуляція, техніки постановки запитань (методика запитань – questioning techniques), застосування аномалій та парадоксів, багаторівневих завдань (tiered assignments) та здійснення учнями самостійних проєктів. Диференціація та індивідуалізація навчання обдарованих дітей також забезпечується такими педагогічними технологіями, як збагачення та ущільнення навчального матеріалу, самостійне, кооперативне навчання, прискорення у навчанні, проведення тематичних виставок, участь у роботі шкільних навчальних центрів.

Для обдарованих учнів в школах Канади вчителі також організують навчальне середовище, яке включає збагачення шкільного матеріалу, що створюється і конструюється в умовах звичайного класу. Це відбувається за рахунок заміни чи розширення навчальної програми, яка вимагає вищого рівня мисленевих процесів та здатності розв'язувати складні наукові проблеми. Така форма індивідуалізації навчання дає змогу вчителю оперативно реагувати на пізнавальні потреби школяра, зокрема обдарованого, без демонстрації надмірної уваги до нього в дитячому колективі. Вчитель також може обрати інструктивні стратегії та методики, що стимулюють як обдарованих учнів, так і задовольняють потреби учнів усього класу.

В цілому, завдяки гнучкій організації педагогічного процесу обдаровані учні мають змогу обирати ту форму навчання, яка найбільшою мірою задовільняє їхню потребу в особистісному й соціальному розвитку, вибудовувати індивідуальну навчальну траєкторію із запропонованих шкільних предметів і курсів за вибором. Школярі також мають можливість опанувати знання на поглибленому рівні й за власним темпом (найчастіше прискореним).

Отже, оптимальними для розвитку обдарованого школяра у канадських школах є такі умови, за яких гармонійно поєднується індивідуалізація і соціалізація як педагогічні стратегії. Відтак, ідеальним навчальним середовищем проголошуються ті зовнішні та внутрішні умови, що сприяють учнівській зосередженості та концентрації уваги, враховуючи інтереси школяра та здатність учителя їх задовільняти. Дослідження досвіду Канади щодо створення й організації сприятливого навчально-виховного і соціалізаційного середовища для обдарованих школярів значно розширює традиційні уявлення про педагогічний процес. Врахування ефективних практик канадської освіти в навчанні обдарованих школярів може стати в пригоді для української педагогічної практики виховання й навчання здібних і талановитих учнів в межах загальноосвітньої школи.

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ, ТВОРЧА УЯВА, МЕТАФОРИЧНЕ МИСЛЕННЯ ТА ЇХНЯ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ СХИЛЬНОСТІ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Олена Шунько

*Інститут обдарованої дитини НАПН України
(м. Київ)*

Традиційна освіта пропонує засвоєння норм, формул, визначень, систематизацію інформації, обсяг якої безперервно збільшується. Таке навчання не сприяє формуванню цілісної картини світу у учнів. На противагу традиційній системі освіти, відповідно до креативної концепції освіти, сформувалася педагогічна система, яка відходить від механічного перенесення знань, а бере за основу пошукову діяльність учнів. Така система створює можливість для самоактуалізації та розвитку творчої індивідуальності дітей і спрямована на розвиток особистісних стратегій, оригінальності та обдарованості.

У креативній дидактичній системі визначне місце посідають дослідницький та частково – пошуковий методи навчання.

За В. Сухомлинським, самостійність, творчий характер розуму формується завдяки тому, що в розумовій праці учнів на уроці – і в процесі первинного сприймання, і, особливо, в процесі розвитку, поглиблення знань – є елементи дослідження.

В дидактичному підході Дж. Дьюї визначається ототожнення процесу навчання з процесом дослідження, а робота учня, якою керує учитель, – з роботою дослідника, яка спрямована на виявлення нових законів і наукових закономірностей.

У відповідності з концепцією навчання через відкриття, яку розробив відомий американський психолог Дж. Брунер, навчання лише тоді є відкриттям, коли воно забезпечує учням «новий погляд» на навчальний матеріал. Останній повинен бути таким, щоб учень мав можливість самостійно формулювати невідомі раніше узагальнення, а також використовувати їх на практиці.

Дослідницька діяльність передбачає розв'язання проблемних завдань суб'єктом творчості. Учень як суб'єкт творчості – це дослідник, а навчальний матеріал – об'єкт дослідження та головний засіб формування творчої особистості. Суб'єкт творчості – це особа, яка реалізує весь життєвий цикл проблемного завдання; два можливі та принципово різні механізми постановки та вирішення проблемних задач: метаморфічний (трансформаційний) та морфологічний (багатоаспектний системний); трансформаційний аналіз (перехід від початкових

обрисів шуканого до його прототипу) реалізується в наявних методах трансформації лише в сфері неусвідомленого та раптово завершується інсайтом.

Соціальний інтелект у науковій літературі ототожнюється з практичним мисленням: «практично-психологічним розумом» (за Л. Уманським) або «практичним розумом» (за Б. Тепловим) – таким, що спрямовує свою дію від абстрактного мислення до практики, від загальних принципів – до конкретних обставин, на відміну від теоретичного розуму, який спрямований від «живого спостереження до абстрактного мислення».

Соціальний інтелект у науковій літературі ототожнюється з практичним мисленням: «практично-психологічним розумом» (за Л. Уманським) або «практичним розумом» (за Б. Тепловим) – таким, що спрямовує свою дію від абстрактного мислення – до практики, від загальних принципів – до конкретних обставин, на відміну від теоретичного розуму, який спрямований від «живого спостереження до абстрактного мислення».

Інтелектуальну емоцію подиву (за І. Васильєвим) пов'язують із формуванням проблеми. Під інтелектуальними емоціями (почуттями) розуміють специфічні переживання, які виникають у людини в процесі розумової діяльності. Специфікою емоцій, які належать до інтелектуальних, є відсутність у них валентного забарвлення (приємно – неприємно). У зв'язку із цим є противники зарахування таких інтелектуальних емоцій, як здивування, інтерес, сумнів до емоцій загалом. Щодо інтересу, то К. Ізард припускає наявність якоїсь внутрішньої емоції інтересу, яка забезпечує селективну мотивацію процесів уваги, її сприйняття котрої стимулює й упорядковує пізнавальну активність людини. Ізард розглядає інтерес як позитивну емоцію і водночас говорить про інтерес як про мотивацію. Цікавість, за О. Ковальовим, розглядають як вияв ситуативного інтересу. М. Левітов говорить і про серйозну цікавість, яка свідчить про допитливість людини. Це свого роду короткочасний концентрат допитливості. Є. Ільїн вважає, що інтерес – це насамперед мотиваційне утворення, в якому поряд з емоційним компонентом (позитивним емоційним тоном враження – задоволення від процесу), є й інший – потреба в знаннях, новизні. Тобто, інтерес розглядається як афективно-когнітивний комплекс.

Творча уява на відміну від репродуктивної уяви, бере участь у творчому вирішенні проблеми та співвідноситься з креативністю.

Метафоричне мислення розглядається як один зі шляхів, що веде до творчих рішень.

Застосування метафор та трансформування образів співвідноситься з трансформаційним механізмом постановки та вирішення проблемного завдання, який полягає в одержанні шуканого розв'язку шляхом перетворення, перебування його образу: прототипу або моделі шуканого.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

Тетяна Янишина

*Інститут обдарованої дитини НАПН України
(м. Київ)*

Вперше на проблему дісінхронії розвитку обдарованих звернув увагу Ж. Ш. Террасье. У своїх працях (1994 р.) він стверджував, що інтелектуальний розвиток інтелектуально обдарованих дітей проходить, на відміну від їх однолітків, не завжди гармонійно. У таких дітей цей розвиток іде настільки швидкими темпами, що викликає розрив у розвитку між інтелектуальною та іншими сферами особистості. Як наслідок виникають проблеми у стосунках з батьками, однокласниками, вчителями, однолітками і навіть із самим собою. У батьків і вчителів поведінка інтелектуально обдарованої дитини часто викликає подив, тому що важко реагувати на поведінку дитини, розмірковування якої відповідають не тільки розмірковуванням підлітка, але й дорослої людини.

Вченим виділено три аспекти дісінхронії розвитку інтелектуально обдарованої дитини, які впливають на її особистісний розвиток:

- дісінхронія між інтелектуальним і емоційним розвитком. Обдаровані діти отримують багато інформації, яка може викликати емоційний розлад (наприклад, тема смерті). Високий рівень інтелектуального розвитку не є в даному випадку гарантією емоційної стабільності;

- дісінхронія між вербальним і графомоторним розвитком. Психомоторний розвиток інтелектуально обдарованих дітей найчастіше відповідає віковій нормі або навіть трохи відстає від неї. Такі діти швидко засвоюють читання, багато хто з них починає читати самостійно у віці 3–4-х років. Дорослі ж, у свою чергу, вважають, що така дитина повинна і писати навчитися на такому ж високому рівні. Проте багато інтелектуально обдарованих дітей відчувають труднощі в засвоєнні письмової мови, що призводить до неприйняття їх вчителями, нерозуміння батьками, глузування з боку однокласників, і як наслідок – до шкільної дезадаптації;

- невідповідність між розвитком мови і розвитком мислення інтелектуально обдарованої дитини. Рівень її інтелектуального розвитку набагато вище рівня розвитку мовлення.

Деякі автори виділяють і соціальну дісінхронію розвитку інтелектуально обдарованих дітей. Вони стверджують, що соціальна дісінхронія виникає тоді, коли інтелектуально обдарована дитина опиняється в середовищі звичайних дітей, наприклад, в групі дитячого садка, шкільному класі або у будь-якій іншій

групі. Відмінності між інтелектуальним рівнем, рівнем умовиводів, інтересів обдарованої дитини і однолітків досить значні. Це викликає дисінхронію її соціального розвитку.

Фактори, що впливають на зниження інтелектуальних здібностей, отримали назву зворотного ефекту Пігмаліона. Подібний ефект виникає тоді, коли вчитель не може побачити інтелектуальну обдарованість дитини. Не знаючи про особливості розвитку такого учня, він змушує його просто більше працювати, виконуючи завдання, розраховані на більш низький рівень інтелектуального розвитку. Негативний вплив на інтелектуальний розвиток обдарованої дитини може справити і сім'я – у разі, коли батьки недооцінюють її здібності. Обдарована дитина, у свою чергу, буде намагатися відповідати очікуванням батьків і демонструвати більш низький рівень здібностей, ніж це є насправді. Великий вплив на інтелектуальний розвиток обдарованої дитини справляє і група, з якою вона спілкується. Страх бути відірваною, осміяною змушує дитину підлаштовуватись під рівень інтелектуального розвитку товаришів. Все це призводить до того, вважає Ж. Ш. Террасьє, що обдарована дитина починає вважати, що будь-який прояв інтелектуальних здібностей підлягає покаранню з боку тих, хто її оточує, тих, хто не визнає її обдарованості.

VII. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У КОМПАРАТИВІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

РЕАЛІЗАЦІЯ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПРОГРАМ УНІВЕРСИТЕТАМИ РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН

Наталія Авшенюк

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(м. Київ)*

Інституційна мобільність навчальних програм – це друга за поширеністю форма транснаціональної вищої освіти (ТВО) порівняно з індивідуальною мобільністю студентів. Транснаціональна програмна мобільність, або мобільність навчальних програм охоплює дистанційні курси навчання, запропоновані іноземними вищими навчальними закладами (ВНЗ); спільні курси і програми, розроблені в межах партнерства між місцевим і зарубіжним ВНЗ; делеговані курси і програми, в яких зарубіжний ВНЗ надає право місцевому провайдеру забезпечувати освітні послуги, навіть без участі викладацького персоналу головного ВНЗ. Отже, включно з дистанційною освітою, що уособлює програми підготовки через мережу Інтернет (або електронне навчання), котра доповнюється традиційною формою фізичної присутності в місцевому ВНЗ-партнері, ця форма ТВО реалізується переважно завдяки традиційним формам навчання у зарубіжних партнерських інститутах.

Згідно з даними дослідження Крістофера Зігареса і Гранта МакБьорні, міжнародні рейтинги засвідчують найбільшу кількість студентів, залучених до транснаціональних програм вищої освіти (до 300 тис. осіб), у двох розвинених англомовних країнах – Австралії та Великій Британії. При цьому кожен із 38 державних австралійських університетів пропонує за кордоном свої навчальні програми, 85% з яких сконцентровані у Китаї, Гонконзі, Сінгапурі й Малайзії, а решта – в Індії, Канаді, Індонезії та Південно-Африканській Республіці. А відтак, кількість студентів, які навчаються на програмах австралійських університетів у різних країнах, сягає 30% від загальної кількості іноземних студентів в університетах Австралії [2, 11].

Варто зауважити, що практика створення університетами різного роду транснаціональних навчальних програм нараховує вже близько двох десятиліть. До ХХІ ст. запровадження таких програм було переважно ініціативою ВНЗ, а нині – це напрям освітньої політики більшості розвинених країн та тих, що розвиваються, на реалізацію якого започатковуються спеціальні проекти і виділяється фінансове забезпечення. До прикладу, у США протягом останнього десятиріччя спостерігається кардинальна зміна позиції щодо співробітництва в галузі вищої освіти, а саме: політика «опори лише на власні сили» провідних ВНЗ країни змінюється на ідею диверсифікації освіти, за рахунок навчання студентів, щонайменше, протягом півроку в закордонному престижному університеті на основі обміну [1, 74]. Це спричинено насамперед тим, що сучасні темпи розвитку виробництва і зростаючий темп впровадження різноманітних інноваційних розробок вимагають від системи вищої освіти швидкого оновлення освітніх технологій, а також диверсифікації освітнього процесу.

Експерти констатують, що мотивація створення транснаціональних навчальних програм схожа у різних країнах і, як правило, полягає у тому, що: транснаціональні програми визнано ефективним інструментом підвищення конкурентоздатності ВНЗ, зокрема, і національних систем вищої освіти в цілому; в умовах посилення процесів глобалізації й інтеграції у міжнародному просторі розвиток системи вищої освіти необхідно здійснювати у напрямі забезпечення її зіставності з зарубіжними системами вищої освіти; завдяки залученню до розроблення транснаціональних програм з'являється можливість виходу на освітні ринки інших країн, популяризації й експорту вищої освіти за кордоном, а також створення загального ринку праці, що є важливим для працевлаштування майбутніх фахівців і мотивації їх вибору [3, 6].

Аналіз шляхів реалізації транснаціональної програмної мобільності показав, що важливим чинником її розвитку є визначення юридичної особи, котра нараховує кредити за освоєння студентами навчальної програми. Зважаючи на швидке розповсюдження програмної мобільності, можемо спрогнозувати подальші зміни у політико-стратегічних напрямках і регуляторних процедурах на національному, регіональному та міжнародному рівнях. А відтак, до питання «хто зараховує кредити і присуджує кваліфікації» маємо додати «хто акредитує провайдера» і «чи програма ліцензована сумлінними авторитетними агенціями». Однак ключовою проблемою постає визнання отриманої кваліфікації роботодавцем або іншим навчальним закладом у країні – споживачі освітніх послуг та будь-якій зарубіжній країні в цілому. Саме ця проблема, на переконання фахівців, є основоположним чинником розвитку транснаціональної вищої освіти, тому має вирішуватися на систематичній основі. Іншими, не

менш важливими проблемами постають такі: визнання інтелектуальних прав власності на розробку навчальних програм та супутніх навчально-дидактичних матеріалів; встановлення юридичних функцій та відповідальності навчальних закладів-партнерів щодо академічних, кадрових, оцінювальних, фінансових, адміністративних справ. Зазначені проблеми ми розкриємо у подальших дослідженнях, присвячених нормативно-правовому регулюванню функціонування ТВО у розвинених англомовних країнах за умов глобалізації.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СТУДЕНТСЬКИЙ СОЮЗ: ПОГЛЯД НА БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ОЧИМА СТУДЕНТІВ

Василь Білокопитов
Сумський національний аграрний університет
(м. Суми)

Позиція Європейського студентського союзу (ЄСС) щодо забезпечення якості освіти (ЗЯВО) висвітлюється в серії аналітичних розвідок експертів організації під спільною назвою «*Болонський процес очима студентів*» (*Bologna With Students Eyes*), що були опубліковані у 2003, 2005, 2007, 2009, 2012 роках.

В аналітичній роботі 2003 року виокремлено такі першочергові аспекти розвитку європейського простору вищої освіти (ЄПВО): переваги Болонського процесу (БП); можливості студентства щодо здобуття якісної освіти, які надає створення європейського простору вищої освіти; загрози впровадженню БП; платня за навчання; перешкоди розвитку мобільності; залучення студентів до процесу забезпечення якості; впровадження структури академічних ступенів бакалавр/магістр; Європейська кредитно-трансферна система (ЄКТС) [2, 44–50].

У матеріалах публікації 2005 року висвітлено впровадження реформ на національному та інституційному рівнях. Вважаємо за необхідне виокремити чотири фактори, які вплинули на рівень впровадження БП: різні «стартові» позиції країн (на момент впровадження БП у деяких країнах уже існували двоступеневі системи й ЄКТС; країни неодночасно приєдналися до БП); кожна країна мала свої власні пріоритети, що призвело до недосконалого впровадження одних дій і нехтування іншими; на ринку праці мали місце проблеми з працевлаштуванням фахівців із ступенями бакалавр/магістр; у деяких країнах усе ще не існувало систем із забезпечення якості [3, 3].

Проблемні тенденції розвитку процесу забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО) було визначено в матеріалах публікації «Болонський процес очима студентів» 2007 року. Для подальшого розвитку процесу ЗЯВО, на думку експертів, слід було б врахувати такі рекомендації: збільшити залучення студентів до процесу ЗЯВО та чітко визначення ролі студентів як повноправних партнерів процесу; усвідомити ефективність зовнішнього забезпечення якості; активізувати впровадження європейських стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості (ЄСР) на національному рівні; посилити роботу щодо прозорості й довіри до забезпечення якості через Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти [4, 5–6].

Надзвичайно важливим для дослідження був аналіз змін у процесі ЗЯВО. За період 2005 – 2007 рр. ЗЯВО досягло певної ваги і на національному, й на європейському рівнях. Хоча питання забезпечення якості існувало в деклараціях та комюніке БП з 1999 року, насправді це питання перетворилося на центральне після Берлінського комюніке (залучення студентів до процесу забезпечення якості) [5, 17–19].

Найважливішим документом за весь період діяльності стала аналітична публікація «Болонський процес на фінішній лінії: звіт за десять років реформ європейської вищої освіти» («*Bologna at the Finish line: An account of ten years of European higher education reform*»), яка підтверджує позицію ЄСР щодо пошуків нових шляхів забезпечення якості вищої освіти. Щодо студентської мобільності, то ЄСР виступив з такими рекомендаціями: а) мобільність повинна бути підтримана в усіх її видах і на всіх її рівнях; б) існування належного фінансування для потреб повномасштабної мобільності на ЄПВО; в) у глобальному контексті мобільність вважається потенційним ринком, отже, і додатковим джерелом фінансування для ВНЗ [1, 16 – 17].

Матеріали публікації за 2012 рік, крім аналізу змін в основних положеннях БП за попередні три роки, містять, на нашу думку, важливі рекомендації щодо подальшого розвитку БП, а саме: неможливість досягнення цілей БП без необхідної фінансової підтримки соціального виміру, студентської мобільності та навчання впродовж життя; прискорення студентської мобільності та її доступність, незалежно від соціально-економічного походження; розроблення процедур для балансування мобільності та подолання інформаційних перешкод; посилення актуальності та розширення доступу до вищої освіти з метою подолання соціально-економічної кризи; встановлення більш потужного механізму моніторингу та порівняння щодо підтримки соціального виміру у вищій освіті; необхідність у тому, щоб стажування та практична освіта стали частиною навчальної програми; заохочення розвитку навчання, спрямованого на студента; гарантування гнучкої та відкритої прогресії між циклами навчання та ЄКТС для вирівнювання результатів навчання у більшості країн ЄПВО; перегляд ЄСР з акцентом на їх мету, масштаби, ясність та зручність використання [6, 8 – 9].

Таким чином, вивчення та детальний аналіз діяльності ЄСС дозволяє дійти висновку: хоча шлях ЄСС до участі у БП і був складним, але в досягненні основної мети ЄСС став потужним рівноправним партнером у групі супроводу БП і впевнено зайняв належне місце серед основних учасників БП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bologna at the finish line: An Account of the Ten Years of European Higher Education Reform / [D. Bartolo, C. H. Bjerke, A. Blattler (eds)] // Revised Online Edition.– Brussels, February 2010.– 136 p.
2. ESIB's Bologna Analysis 2003 / [J. Almqvist, B. Baumann, P. Fontes, B. Lao (eds)] // Bologna With Student Eyes.– 2003.– 83 p.
3. ESIB's Bologna Analysis 2005 / [B. Baumann, A. Bielecki, N. Heerens, P. Lažetic] // Bologna With Student Eyes.– 2005.– 65 p.
4. ESIB's Bologna Analysis 2007 / [A. Mikkola, B. Carapinha, C. Tüek, D. Mac Síthigh (eds)] // Bologna With Student Eyes.– 2007.– 70 p.
5. ESIB's Bologna Analysis 2009 / [A. Cacciagrano, B. Carapinha, I. Gielis, L. Burns (eds)] // Bologna With Student Eyes.– 2009.– 174 p.
6. ESIB's Bologna Analysis 2012 / [Allan Päll, Brikena Xhomaqi, Daniela Bartolo, Fernando Miguel Galán Palomares (eds)] // Bologna With Student Eyes.– 2012.– 156 p.

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ПРАКТИКИ НА ПРОФПРИДАТНІСТЬ (EIGNUNGSPRAKTIKUM) ЯК ПЕРЕДУМОВИ ВСТУПУ ДО ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ

Сергій Бобраков
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
(м. Луганськ)

Відомо, що, вступаючи до вищого навчального закладу, молода людина не завжди повністю усвідомлює правильність свого вибору. Це зумовлено віком абітурієнта, недостатнім життєвим досвідом, надмірним зовнішнім впливом на його рішення батьків, суспільства, певними життєвими обставинами тощо. Під цим кутом зору досвід ВНЗ федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, які впровадили до програм підготовки вчителів практику на профпридатність, є, на нашу думку, результативним кроком у напрямку вирішення проблеми професійної відповідності в педагогічній галузі.

Практика на профпридатність – перший практичний елемент підготовки вчителів, протягом якого майбутні студенти мають змогу усвідомити правильність вибору професії, оцінити свої можливості стосовно майбутньої педагогічної діяльності та виокремити проблемні пункти навчання. Тривалість практики на профпридатність становить 20 днів перед початком навчання та є обов'язковою передумовою вступу на педагогічні спеціальності університету. Під час практики абітурієнти не лише знайомляться з теоретичними засадами професійно-педагогічної діяльності, а й мають змогу поєднати вивчений під час занять в центрах підготовки вчителів (Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung) дидактичний матеріал із власною практичною діяльністю в школі. Загалом на цей вид практики відводяться деякі методичні блоки дисциплін, які вивчатимуться пізніше, що допомагає абітурієнтам-практикантам краще зрозуміти педагогічну складову процесу навчання. Окрім міжпредметних зв'язків та переходу від шкільної до вчительської перспективи, у цьому виді практики чітко простежено університетсько-шкільні зв'язки: практиканти проходять практику під керівництвом досвідчених шкільних учителів (менторів) та одночасно відвідують університетський семінар-супровід, який становить теоретичну базу для вступу до педагогічної діяльності. Таким чином, забезпечується поєднання теоретичного та практичного компонентів підготовки вчителів на базі відразу двох рівнів навчальних закладів – ВНЗ та школи. Саме нарікання на відсутність такого зв'язку часто можна почути в українському педагогічному середовищі.

Також варто звернути увагу на те, що абітурієнти-практиканти задіяні не лише у навчальному процесі, вони отримують змогу повністю зануритися в шкільне життя: практиканти вивчають шкільні статuti, знайомляться з вимогами до проведення уроків, педагогічними ситуаціями, ведуть педагогічні спостереження за окремою дитиною або групою дітей, допомагають учням у виконанні домашніх завдань. Після такого ретельного ознайомлення з різними аспектами професійної діяльності абітурієнти реальноше оцінюють обраний професійний шлях, переконуються у правильності свого вибору або ж розчаровуються в ньому та усвідомлюють неготовність присвятити педагогічній діяльності своє життя. Зауважимо, що в Україні абітурієнти не мають можливості ознайомитися із засадами майбутньої професійно-педагогічної діяльності перед початком навчання; перша практика проходить вже під час навчання в університеті та ніяк не впливає на вже здійснений професійний вибір студента.

Можливість побачити, оцінити діяльність учителя, не сидючи за партою, а очима майбутнього фахівця ще перед початком навчання – найбільша цінність цього досвіду для української вищої педагогічної освіти. На особливу увагу заслуговує й те, що практику поєднано з вивченням навчальних теоретико-методичних дисциплін в університеті та центрах підготовки вчителів. Вважаємо, що практика на профпридатність – дуже цікаве та перспективне для вивчення явище та, за умов певної адаптації до вітчизняної освітньої системи, може бути одним з елементів вдосконалення педагогічної освіти у нашій країні.

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

*Ілона Бойчевська
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань)*

Сьогодні інтернаціоналізація та глобалізація є ключовими поняттями, які сприяють доступу до вищих навчальних закладів. Програми обміну, які існують в Європейському Союзі однозначно сприяють необмеженій академічній мобільності студентської молоді. Розвиток структури європейського простору вищої освіти як передумови розвитку мобільності громадян – найважливіше завдання міністрів освіти Європи для плідної співпраці інститутів вищої освіти. Країни-учасниці прагнуть створити спільні структури в системах європейської вищої освіти і висунули низку вимог у рекомендаціях Болонського процесу, основними з яких є: вдосконалення мобільності не лише студентів, а й викладачів, визначення рівнів та гарантії якості навчальних програм, встановлення структури освіти, що заснована на трьох циклах (бакалавр, магістр, доктор філософії) та системі кредитів, подібної до ECTS [1].

Термін «академічна мобільність» не є новим і визначається як важлива складова процесу інтеграції вищих навчальних закладів у міжнародний освітній простір або період навчання студента в країні, громадянином якої він не є [2]. Мета академічної мобільності студентів полягає у підвищенні якості вищої освіти та ефективності наукових досліджень, конкурентоздатності випускників вищих навчальних закладів, залученні іноземного інтелектуального потенціалу, встановленні внутрішніх та зовнішніх інтеграційних зв'язків.

До основних видів академічної мобільності належить зовнішня академічна мобільність (навчання студентів у закордонних вищих навчальних закладах) та внутрішня академічна мобільність (навчання студентів у провідних вищих навчальних закладах власної країни). Академічна мобільність студентів реалізується на основі партнерських (договірних) відносин з іноземними вищими навчальними закладами.

Завдання академічної мобільності полягають у: обміні студентами між вищими навчальними закладами; одночасному отриманні студентом двох дипломів або сертифікату про проходження навчання з переліком та кількістю навчальних дисциплін (модулів), кредитів та інформацією про оцінювання знань студента; підвищенні рівня теоретичної та практичної підготовки студентів,

проведенні авторських досліджень, набутті досвіду проведення науково-дослідної роботи; вивченні окремих змістових модулів; отриманні професійного досвіду роботи у період проходження практики на зарубіжному підприємстві; підготовці майбутніх кваліфікованих спеціалістів; удосконаленні рівня володіння іноземною мовою; підтримці соціальних, економічних, культурних, політичних взаємовідносин та зв'язків з іншими країнами; посиленні інтеграції освіти і науки, поглибленні знань національних культур інших країн, а також поширенні знань про мову, культуру, освіту і науку власної країни [3].

Трансформації в економічному житті будь-якої країни породжують потребу у висококваліфікованих фахівцях, які потрапляють в умови жорсткої конкуренції на ринку праці. Тому постає питання професійної соціалізації молоді, здатної вільно адаптуватися у світі професійних відносин, бути мобільною, конкурентноспроможною. Професійну соціалізацію розглядаємо як складний процес професійного становлення і розвитку особистості під час навчання і трудової діяльності у взаємозв'язку з дотриманням вимог та умов трудового процесу, впродовж якого відбувається засвоєння знань, умінь, мотивів, орієнтацій, зразків поведінки і соціальних компетенцій, що виявляються і використовуються під час професійної діяльності.

Враховуючи мету та завдання академічної мобільності, вважаємо, що академічна мобільність є важливим елементом, який сприяє професійній соціалізації молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічна мобільність студентів, викладачів, науковців вищої школи [Електронний ресурс].– Режим доступу : <http://uastudent.com/akademichna-mobilnist-studentiv-vykladachiv-naukovciv-vyshhoi-shkoly>.– Заголовок з екрану.
2. Бринёв С. Н., Чуянов Р. А. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования [Електронний ресурс].– Режим доступу : <http://www.prof.msu.ru>.– Заголовок з екрану.
3. Примірне положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України [Електронний ресурс].– Режим доступу : http://mon.gov.ua/img/doc_25122012_001.doc.– Заголовок з екрану.

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ГОЛОВНИХ СУБ'ЄКТІВ УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ (ГОЛЛАНДСЬКИЙ ДОСВІД)

Катерина Бойченко
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань)

Особа, яка здійснює управління в складному та різномірному середовищі – керівник загальноосвітньої установи, – постійно стикається з вимогами та проблемами, що їх необхідно вирішувати якнайкращим чином: близькі та далекосяжні плани управління школою, нормативні вимоги держави, запити суспільства (і все це в умовах ринку, конкуренції та відповідальності перед громадою). За таких обставин, у світлі подальшого розширення знань та набуття навичок, необхідних для успішного оволодіння професією, гостро постає питання про відповідну високоякісну підготовку директора загальноосвітньої установи.

Як і в будь-якій іншій країні, в голландській школі є директор (іноді посаду керівника обіймає ректор). Досить розповсюдженим є таке явище, коли в школі може працювати не один керівник, а ціла команда, яка відповідає за певну ділянку роботи або за певну групу учнів. Очолює команду директорів голова виконавчої ради (*Voorzitter van het college van bestuur*). В таких випадках приділяється особлива увага міжособистісній співпраці та взаємодії керівників. В минулому максимальна кількість директорів однієї школи регламентувалася законами, нині школам надано більше автономії з таких питань (скажімо, кількість керівників однієї школи може сягати 12 осіб).

Варто зазначити, що немає офіційних вимог щодо призначення на посаду директора. Проте кожний претендент на посаду директора повинен мати: довідку про гарну поведінку (характеристику) та сертифікат учителя (для початкової освіти); довідку про гарну поведінку, сертифікат учителя, який надає змогу викладати предмет у навчальному закладі відповідного типу та сертифікат про закінчення освіти (для середньої школи) [2, 172]. Вимоги ж до особистості керівника голландської школи формулює рада навчального закладу, в якому він працюватиме. Передусім для ради школи має бути переконливим резюме нового директора. Обов'язково проходить співбесіда, в ході якої члени ради виявляють особисті якості претендента на посаду директора школи.

Варто вказати й на те, що в Голландії широко розповсюдженим явищем є підготовка керівників освітніх установ на курсах, де вони можуть отримати необхідні сертифікати. Існує безліч організацій, що пропонують курси для роботи

в сфері освіти. Такі організації можуть бути складовою частиною університету, педагогічного коледжу, педагогічного інституту чи приватним підприємством. Асоціація державного управління освітою в Нідерландах (VVO) пропонує різноманітні короткотривалі (переважно практичного спрямування) курси, які охоплюють загальну сферу підготовки керівників школи. Проте організації, що пропонують курси, між собою не співпрацюють і як наслідок не існує єдиної точки зору щодо підготовки директорів, не кажучи вже про її якість.

Асоціація VVO розробила висновки та рекомендації щодо поліпшення професійної підготовки майбутніх керівників голландських шкіл:

- важливо встановити структуровану систему навчання для майбутніх директорів у середній освіті. В більшості європейських країн існує структурована система, яка відсутня в Нідерландах. Зростаючі вимоги до управління школою вимагають швидких та виважених дій, адже в країнах Західної Європи наголошують на необхідності (обов'язкової) професійної підготовки майбутніх директорів та курсів підвищення кваліфікації для чинних керівників школи;

- постійне навчання та професійна освіта повинні бути добре організованими та ефективно скоординованими, доповнюючи один одного. Директор школи повинен поліпшувати свої знання та навички з освітнього менеджменту. Освітні стратегії він повинен розглядати в ключі соціальних, економічних та політичних тенденцій. Керівник школи мусить бути добре поінформованим для того, щоб мати можливість передбачати шляхи розвитку закладу освіти;

- директор освітньої установи повинен організовувати професійне навчання, яке безпосередньо пов'язане із професійною практикою. Має бути чітко окреслена потреба в навчанні у шкільному закладі для спілкування та консультування з колегами;

- навчання шкільному менеджменту повинно бути стандартизованим, а також чітко сформульовані вимоги до особистості директора. В країнах із структурованою формою підготовки директорів існують професійні стандарти навиків та компетентностей керівників. В Нідерландах також варто запровадити систему стандартів підготовки керівників;

- професійні об'єднання голландських шкільних лідерів повинні відігравати вирішальну роль в запровадженні та реалізації структурованої системи спеціалістів. Важливим чинником є безпосередня участь директорів в таких організаціях [1].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dorenbosch T., Janssen H., Horst R. How do school managers learn? / A survey throughout Europe Training of school management in 12 European countries // T. Dorenbosch, H. Janssen, H. van der Rinnie.– VVO Utrecht, 2001.– 73 p.

2. Eurydice. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. Organisation of education system in the Netherlands. 2008/2009.– Brussels: EACEA (Education Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009.– 231 p.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА США

*Юлія Гребеник
Сумський базовий медичний коледж
(м. Суми)*

Глобалізація в сучасному світі охоплює всі сфери існування суспільства. Освіта не є винятком. Вивчення зарубіжного досвіду уможливує впровадження сприятливих нововведень в українській системі вищої освіти.

Медицина – галузь науки, яка має постійно розвиватись і відповідати потребам сучасного суспільства. Зростають вимоги до медичного працівника, який повинен бути не тільки професіоналом, а й культурною особистістю з високим рівнем комунікативних навичок. Взаємопідтримка, співпраця та обмін інформацією є першою умовою у вирішенні основних завдань сучасної медицини. Це доводить важливість проблеми формування комунікативної культури студентів медичних коледжів як сукупності професійних якостей, моральних цінностей та комунікативних вмінь майбутнього медичного працівника, що реалізуються під час спілкування.

Виховання та навчання студентів медичних коледжів нашої країни базується на медичній етиці та деонтології медичного працівника. Основні правила кожного медичного працівника України закладені в клятві Гіппократа, клятві Флоренс Найтінгейл, праці Авіценни «Канон лікарської науки». Зразки служіння своїй справі надають відомості про діяльність Агапіта, М. Пирогова, Д. Самойловича, М. Мудрова, С. Боткіна, І. Павлова та ін.

Вивчення сучасних тенденцій формування комунікативної культури студентів медичних коледжів Великої Британії та США дозволять збагатити досвід і знайти нові шляхи комунікативного виховання майбутніх медичних працівників України.

Основою моральних цінностей для формування комунікативної культури студентів у США також є клятва Гіппократа. Звертається увага на те, що комунікативна культура медичного працівника сприяє задоволенню потреб пацієнта, кращому догляду за хворим та зменшенню судових скарг. Також визначено низку вимог і правил щодо комунікації медичного працівника: в усіх медичних закладах освіти мають навчати не тільки медицині, але й комунікації; пам'ятайте, що пацієнтом можете бути Ви або будь-хто з Вашої родини; давайте можливість висловлюватись пацієнту, підбадьорюйте його за допомогою теплих слів,

а також використовуйте невербальний вид спілкування; під час комунікації плануйте розмову у формі діалогу; пам'ятайте, що не тільки знання можуть вирішити проблему, адже такі цінності, як любов, дружба, хоробрість та співчуття, є важливими компонентами лікування; студенти мають практикувати спілкування в усній, письмовій та електронній формі, важливим є створення та розв'язання ситуаційних задач; приділення уваги формуванню комунікативної культури не є достатнім, збільшення тренінгів, навчальних курсів під час навчання, проведення майстер-класів висококваліфікованих лікарів сприятимуть покращенню ситуації [1].

Наведені поради відбивають основні сучасні тенденції у формуванні комунікативної культури студентів медичних коледжів США. Увага приділяється не тільки формуванню професійних, а й комунікативних якостей студентів. Комунікативна культура базується на основі моральних цінностей, що є важливим у формуванні особистості майбутнього медичного працівника. Правильно сформовані комунікативні навички відіграють важливу роль, адже допомагають уникнути непорозумінь і неприємних ситуацій під час спілкування, конфліктів і розбіжностей.

Подібні рекомендації містяться в документах Британської медичної організації [2]. Загалом формування комунікативної культури студентів медичних коледжів Великої Британії є добрим прикладом щодо взаємодії з пацієнтом, його рідними та колегами. Особлива увага приділяється формуванню комунікативних навичок. Важливим є уточнення стосовно мовленнєвого бар'єру, адже від розуміння медичним працівником пацієнта залежить подальше лікування. Специфічним у формуванні комунікативної культури студентів-медиків є оволодіння електронною формою спілкування, що не характерне для наших коледжів.

Отже, аналіз сучасних тенденцій формування комунікативної культури студентів у медичних коледжів Великої Британії та США доводить доцільність їх використання в Україні. Проте для залучення зарубіжного досвіду слід враховувати менталітет та особливості української освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Skills in medical communication [Електронний ресурс]: slideshare.— Режим доступу: <http://www.slideshare.net/doctorrao/skills-in-medical-communication-13399826>.
2. BMA: Board of medical education / Communication skills education for doctors an update (November 2004).— Режим доступу: <http://faculty.ksu.edu.sa/nadaloussefi/Documents/Communication%20skills.pdf>.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРАКТИКИ ЗДОБУТТЯ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ: ЗОВНІШНІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

*Василь Гуменюк
Львівський національний медичний університет
імені Данила Галицького
(м. Львів)*

Перспективність використання зарубіжного освітнього досвіду в Україні визначається з урахуванням спільності явищ і процесів у світовій практиці. Однією з актуальних проблем вищої освіти розвинених країн є створення ринку освітніх послуг для іноземних студентів, велика кількість яких стає свідченням якості системи освіти будь-якої країни. На початок ХХІ ст. Україна також має налагоджену практику освітніх послуг для іноземних студентів.

Найбільш типовими є два основні підходи до організації медичної освіти. Перший – європейський: вступ до медичного університету після закінчення повної середньої школи. Другий – американський: двоступенева вища освіта (природничо-науковий коледж і професійна медична школа). Діють різні організаційні форми обов'язкової післядипломної освіти, з суттєвими і несуттєвими відмінностями у спеціалізації, організації, термінах (від трьох до дванадцяти років). Налагоджена практика подвійного зовнішнього оцінювання якості вищої медичної освіти, результати якої мають велике значення для формування іміджу закладу освіти, його популярності на регіональному та світовому ринку освітніх послуг. Перше – це система зовнішнього моніторингу якості, налагоджена самою країною та узгоджена із відповідними світовими стандартами. Друге – міжнародні рейтинги університетів. Аналіз цього питання у порівняльному контексті дозволить виявити, які потенційні можливості оцінювання якості використовують розвинені країни, залучаючи тим самим додаткові потоки іноземних студентів, а також визначити перспективи для України.

Оцінка якості освіти на медичних факультетах університетів розвинених країн забезпечується завершеною системою обов'язкового періодичного тестування знань усіх студентів. Успішне складання тестів є умовою для переходу до наступного етапу навчання, або для отримання професійної кваліфікації; моніторинг проводять незалежні агенції, державні або регіональні центри; на першому етапі – це тестування (бланкове або комп'ютерне) для перевірки теоретичних знань та умінь з фундаментальних та клінічних наук, на другому – клінічний іспит, демонстрація діагностичних та лікувальних вмінь

з використанням так званих стандартизованих пацієнтів. В Україні зовнішній моніторинг якості знань студентів-медиків було впроваджено як експеримент у 1997-98 роках. Сьогодні майбутні фахівці рівня «спеціаліст» та «магістр» (лікарі, лікарі-стоматологи, фармацевти, лікарі-психологи) послідовно складають «Крок 1», «Крок 2» та «Крок 3». Середній медичний персонал для отримання рівня «молодший спеціаліст» складають один тест – «Крок М», рівня «бакалавр» – два: «Крок М» та «Крок Б». Іспити зі стандартизованими пацієнтами не проводяться, іноземні студенти здають іспити одночасно з вітчизняними (однією з трьох мов за вибором студента: українською, російською чи англійською).

Зовнішнє оцінювання якості освіти вищих навчальних закладів, у тому числі з медичними факультетами, проводиться за процедурами світових рейтингів університетів: Шанхайський рейтинг-500 утворюється за сукупністю даних шести об'єктивних показників; рейтинг CWCU-200 (Center for World-Class Universities) за різними науковими напрямками та окремими галузями знань. Найбільш популярний світовий рейтинг вищої освіти Таймс, з 2011 р. The Times Higher Education публікує два рейтинги – світовий університетський рейтинг та світовий репутаційний рейтинг університетів на підставі суб'єктивних оцінок експертів. Присутність наукового закладу у світовому інформаційному просторі оцінюється міжнародним рейтингом Webometrics (оцінка Web-діяльності ВНЗ, за критеріями якої до списку входить і низка українських університетів, в тому числі й медичних).

Подальшого дослідження потребують питання зниження суб'єктивних ефектів у моніторингу якості вищої медичної освіти в Україні, механізмів зіставлення їх із європейськими стандартами якості. Проблематика і систематизація якісних змін у підготовці спеціалістів з охорони здоров'я слугуватиме гарантією притоку іноземних студентів, підвищенню іміджу освіти.

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОГО СТАНУ
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ
В УНІВЕРСИТЕТАХ ПОЛЬЩІ**

*Наталія Долгова
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
(м. Суми)*

Інтенсивні інтеграційні процеси в міжнародному освітньому середовищі зумовлюють зростання інтересу вітчизняних дослідників до вивчення позитивних досягнень і недоліків освітніх систем різних країн з метою їх використання та водночас і збереження національної культурно-освітньої ідентифікації.

Необхідною базою для здійснення порівняльно-педагогічного дослідження є збір і первинна обробка фактичного матеріалу, що здійснюється за допомогою різноманітних методів. У контексті дослідження сучасного стану фізичного виховання та спорту в польських університетах надзвичайно актуальними виявляються емпіричні методи.

У ході дослідження за темою «Модернізація фізичного виховання і спорту в університетській освіті Польщі» нами було використано такі емпіричні методи, як спостереження, опитування (інтерв'ю, бесіди), вивчення продуктів діяльності досліджуваних (письмових, графічних, творчих робіт, програм, планів тощо), електронне листування. Ці методи допомогли нам виявити погляди на предмет дослідження різних груп респондентів: педагогів, студентів та керівників студіумів фізичного виховання і спорту (СФВіС), внаслідок чого ми отримали важливий фактичний матеріал, зіставлення якого з інформацією з нормативних та літературних джерел дозволило нам одержати відносно повне й об'єктивне уявлення про предмет дослідження, а саме про процес модернізації фізичного виховання та спорту, який спрямований на підвищення рівня фізичного здоров'я студентської молоді в університетах Польщі.

Метод *спостереження* ми використовували під час відвідування практичних занять з фізичного виховання, спортивних секцій та факультативних занять Шльонського університету та Економічного університету у м. Катовіце (Польща). Варто зауважити, що групи з ігрових видів спорту формуються кількістю до двадцяти осіб, а з плавання – до чотирнадцяти. Для порівняння в Сумському державному університеті кількість студентів у групах, як правило, складає двадцять п'ять осіб. Нами було помічено, що більшість занять проводяться

у змішаних групах (атлетична гімнастика, бадмінтон, волейбол, плавання, танці та ін., окрім занять з футболу), тобто немає обов'язкового розподілу на групи юнаків та дівчат. Викладачі пояснюють це бажанням самих студентів займатися разом. Розподіл за статевою ознакою відбувається тільки у спортивних секціях (відповідно до вимог кожного з видів спорту), де тренування проводяться задля досягнення певного спортивного результату і перемог у змаганнях різних рівнів.

У процесі *інтерв'ювання* ми дотримувались заздалегідь намічених питань, які ставили у визначеній послідовності. Під час інтерв'ю відповіді записувались відкрито (на диктофон і рукописно). Розробка інтерв'ю містила в собі визначення характеру інформації, яку необхідно одержати (відповідно до теми дослідження), та точне формулювання пропонованих запитань. Під час інтерв'ю з керівниками СФВіС зазначених університетів нами була з'ясована їх думка щодо модернізації структури та змісту університетського фізичного виховання і спорту в Республіці Польща.

Бесіда застосовувалась нами з метою одержання необхідної інформації для роз'яснення того, що не було зрозуміло при спостереженні. Бесіду проводили за наміченим заздалегідь планом з виділенням питань, що потребували з'ясування, у вільній формі, без запису відповідей співрозмовника. Так, у бесіді з керівником СФВіС Шльонського університету у м. Катовіце П. Новаком та президентом університетського клубу «Академічного спортивного союзу» А. Фангором нами було з'ясовано, що широкий вибір видів різноманітних занять став можливим завдяки хорошій спортивній базі університетів, яка постійно оновлюється за підтримки ЄС.

Щодо використання такого методу, як *вивчення продуктів діяльності досліджуваних*, зауважимо, що нам були люб'язно надані авторські програми викладачів, плани занять на семестр, перелік критеріїв оцінювання з предмета «фізичне виховання», умови заліку з предмета, списки видів занять та інша документація, а також відеопрезентація лекційного заняття для студентів першого року навчання керівника СФВіС Економічного університету у м. Катовіце Г. Каркошки.

Метод *електронного листування* використовується нами з метою вивчення прогресивного зарубіжного досвіду і правильної інтерпретації інформації щодо модернізації фізичного виховання і спорту в університетській освіті Польщі, отриманої з відкритих інформаційних джерел.

Зазначені методи емпіричного пізнання педагогічних явищ стали засобами збирання науково-педагогічних фактів, що піддаються теоретичному аналізу і дозволили нам одержати максимально повну й об'єктивну інформацію про предмет нашого дослідження.

СОЦІАЛЬНІ МЕДІА ЯК ЗАСІБ ЗАЛУЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

*Вікторія Донченко
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
(м. Суми)*

Потреба у компетентних фахівцях з вищою освітою, здатних ефективно працювати в умовах глобального середовища, спонукає мільйони студентів виїздити на навчання за кордон та брати участь у міжнародних програмах обміну з метою отримати якісну освіту і підвищити конкурентоспроможність на національному й міжнародному ринку праці. За даними Інституту статистики ЮНЕСКО, у 2010 р. 3,6 мільйона студентів навчалися за кордоном, з них 20% зараховані до навчальних закладів США, що є лідером серед приймаючих країн, майже вдвічі випереджаючи Велику Британію, де частка іноземних студентів становить 11%.

На національному рівні відсоток іноземних студентів відносно загальної кількості студентів вищих навчальних закладів США становить усього 3%, на відміну від інших країн, де частка іноземних студентів значно вища. Для порівняння, у Великій Британії вона становить 15%, в Австралії 21%, у Канаді 8%.

США мають можливості приймати на навчання велику кількість іноземних студентів. Проте вартість навчання, відстань, складність отримання візи та наявність інших популярних серед студентів країн, що можуть забезпечити якісну вищу освіту, знижують шанси США при виборі країни навчання іноземними студентами. В умовах жорсткої конкуренції навчальні заклади змушені шукати нові шляхи залучення іноземних студентів.

Багато ВНЗ пристосовуються до змін на глобальному ринку освітніх послуг, намагаючись підвищити конкурентоспроможність. Однак існують труднощі оптимізації кампанії набору іноземних студентів, серед яких – комплексність процесу залучення студентів та зміни у процесах прийняття рішень і спілкування майбутніх студентів, де важливе місце стали займати соціальні медіа.

Масове користування Інтернетом стало однією з найпотужніших змін на організаційному та особистому рівні, викликавши революцію у спілкуванні. Застосування соціальних медіа у роботі зі студентами дає змогу навчальному закладу контролювати процес спілкування та адаптуватися до інтересів потенційних студентів.

Соціальні медіа мають кілька переваг, серед яких – актуальність, швидкість, низька вартість та можливість індивідуалізації, що свідчить про їх значний потенціал у залученні абітурієнтів. Соціальні медіа дають змогу враховувати стиль спілкування студентів при комунікації, надають можливість спілкуватися, незважаючи на відстань, та скоротити витрати на рекламу, а також дозволяють спілкуватися рідною для потенційних студентів мовою. Саме ці переваги роблять соціальні медіа незамінним елементом кампанії набору іноземних студентів.

У час, коли конкуренція зростає, а більшість навчальних закладів змушена шукати шляхи скорочення витрат, ефективно управління ресурсами, набуває критичного значення. Застосування соціальних медіа дозволяє скоротити витрати, надаючи студентам інформацію про навчальний заклад і можливість спілкування з абітурієнтами, студентами, випускниками та адміністративним персоналом університету.

Замість традиційних засобів залучення студентів, таких як освітні ярмарки, застосовуються віртуальні ярмарки; останні довші за традиційні, що зазвичай тривають усього кілька годин, і дають змогу залучити студентів з різних країн світу. Крім економічних переваг, віртуальні ярмарки дають змогу переадресувати потенційних абітурієнтів у спільноту навчального закладу в популярних соціальних мережах (таких як Facebook, Twitter тощо), де вони можуть отримати додаткову інформацію про навчальний заклад, в тому числі від студентів та випускників. Так, американська мережа Education USA періодично організовує віртуальні ярмарки та консультації. Іншим важливим інструментом є онлайн-відео, що допомагають потенційним студентам ознайомитися з життям університету та сформувані адекватні уявлення про навчальний заклад.

Більшість навчальних закладів перериває спілкування з іноземними студентами після випуску, однак соціальні медіа дають змогу підтримувати зв'язок, інформувати випускників про події, що відбуваються в університеті.

Зустрічі випускників є важливим щорічним заходом, який проводить кожен ВНЗ, однак відвідування таких заходів зазвичай коштує дорого для випускників, які живуть за кордоном. Онлайн-заходи часто стають доповненням зустрічі, що проводиться на території університету. Так, Міжнародний університет Колумбія (Columbia International University) проводить «віртуальні зустрічі випускників» онлайн, застосовуючи Skype.

Випускники розглядаються як відмінний ресурс не тільки в ролі потенційних донорів, а й через те, що можуть рекомендувати навчальний заклад абітурієнтам зі своєї країни та інформувати їх про події, що організовуються університетом.

Для успішної кампанії набору іноземних студентів важливо розуміти специфіку місцевості, де вони проживають, зокрема лінгвістичні та культурні особливості та особливості прийняття рішень студентами. Соціальні медіа дають змогу враховувати потреби студентів – носіїв різних мов та культур. Так, окремі університети США мають сторінки на популярних соціальних мережах Китаю, Японії, країн СНД, що дає змогу інформувати більшу кількість абітурієнтів та сприяє розвитку академічного обміну.

Таким чином, соціальні медіа стають незамінними у залученні іноземних студентів. Як і будь-яка інновація, застосування соціальних медіа має як переваги, так і недоліки, однак можна стверджувати, що їх ефективне використання у маркетингових кампаніях відкриває для навчальних закладів нові можливості залучення іноземних студентів.

СУЧАСНІ СТАНДАРТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФРН В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Людмила Дяченко

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(м. Київ)*

Постановою конференції міністрів освіти і культури ФРН від 16 грудня 2004 року були утверджені стандарти педагогічної освіти. Ці стандарти чітко окреслюють вимоги до діяльності педагогічного персоналу відповідно до освітніх цілей школи, визначених законами федеративних земель про школу та згідно з вимогами до професії педагога, що були описані в спільній декларації президента конференції міністрів освіти і голови німецької асоціації вчителів (жовтень, 2000). На підставі цих документів було визначено чотири сфери компетентностей. Умовно їх можна розподілити так: навчання, виховання, діагностика, інноваційна діяльність.

Відповідно до цих положень зміст педагогічної освіти для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних працівників, поглиблення діагностичної підготовки студентів педагогічних вузів. Це дозволить посилити професіоналізацію педагогічної освіти в сучасній ФРН.

Компетентнісний підхід до визначення стандартів педагогічної освіти у ФРН спрямований на розвиток педагогічних умінь на основі професійних знань, а не знань взагалі. Формування умінь передбачає діяльнісний підхід, розрахований на інтерпретацію знань та їх інтеріоризацію через переконання. Таким чином, стандарти педагогічної освіти описані через компетенції, що визначені як сукупність здібностей, умінь, навичок і переконань, якими володіють педагоги для задоволення професійних вимог.

Компетентності педагогів включають по три компетенції, кожна з яких окреслена у теоретичному та практичному аспектах. Більш детально ознайомитись з ними можна у статті «Компетентнісний підхід до формування стандартів педагогічної освіти у ФРН» наукового фахового журналу «Порівняльна професійна педагогіка» (2013 рік).

У постанові також зазначається, що компетенції повинні розвиватися та вдосконалюватися протягом усього освітнього періоду майбутнього вчителя. Як відомо, підготовка вчителів у ФРН є двофазовою і включає університетську (академічну) підготовку та стажування. Обидві фази мають як теоретичну, так і практичну частини. Перша фаза включає педагогічну практику, яка в подальшому з її теоретичною рефлексією стає основою другої фази підготовки. У процесі набуття компетентностей велике значення надається досвідові педагогічної діяльності. У пункті 2.1 «Основи визначення змісту стандартів» говориться про те, що співвідношення між академічною і практичною професійною підготовкою повинно сприяти систематичному розвитку компетентностей на основі накопиченого досвіду. Причому післядипломна освіта розглядається як третя фаза підготовки педагогічних працівників.

Далі, у пункті 2.3, окреслюються «Загальні умови розвитку компетентностей»: конкретизація теоретичних концепцій, можлива через вербально описані приклади; демонстрація концепцій на прикладах з літератури та зразки відеоматеріалів, а також через рольові ігри та моделювання навчального процесу; аналіз змодельованих, зафільмованих чи безпосередньо спостережуваних комплексів навчальних ситуацій і їхня методологічна інтерпретація; ведення відеоспостережень; особиста апробація і подальша рефлексія теоретичних концепцій у письмових завданнях, рольових іграх, через моделювання навчальної ситуації або її спостереження у реальних умовах класу та у позанавчальних заходах; аналіз та рефлексія власного попереднього досвіду навчання за допомогою теоретичних концепцій; апробація і використання різних методів навчання і медіа в університеті, на стажуванні, в школі; участь у науково-дослідницькій роботі; співпраця у плануванні, проведенні заходів, їх спільний аналіз; кооперація та узгодження діяльності викладачів першої та другої фаз підготовки майбутнього вчителя.

Розвиток стандартів педагогічної освіти є суттєвою основою сучасного реформування системи освіти у ФРН. Виступаючи певними гарантами якості освіти, стандарти, з одного боку, сприяють формуванню конкурентноздатності вчителів (на основі використання механізмів постійної звітності, контролю, зовнішнього оцінювання). З іншого – засобом внутрішнього заохочення педагогічного персоналу до самовдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артамонова Ю.Д., Блинова К. А., Демчук А.Л. Совместные образовательные программы: состояние, проблемы, перспективы / Ю.Д. Артамонова, К.А. Блинова, А.Л. Демчук // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – 2011. – №5 (июнь 2011). – С. 74 – 80.
2. McBurnie G., Ziguras C. *Transnational Education: Issues and Trends in Offshore Education.* London: Routledge Falmer, 2007. – 192 p.
3. Obst D., Kuder M. *International Joint and Double-Degree Programs / Daniel Obst, Matthias Kuder // International higher education.* – 2012. – №66. – P. 5 – 7.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ (НА ПРИКЛАДІ АНГЛІЇ)

*Людмила Ємельяненко
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
(м. Глухів)*

Національна програма базової підготовки вчителів англійської мови та літератури для середньої школи в Англії складається з трьох основних компонентів: педагогічні знання, необхідні молодим учителям для роботи з учнями; методи навчання та оцінювання успішності школярів; лінгвістична підготовка.

Перші два компоненти визначають обсяг психолого-педагогічних та методичних знань, необхідних майбутнім учителям для успішної роботи в школі.

Оволодіння педагогічними знаннями означає розуміння майбутніми вчителями рідної мови та літератури того факту, що прогрес учнів з англійської мови забезпечується: опорою на ефективне усне та письмове спілкування; формуванням навичок критичного читання; розвитком у школярів почуття необхідності

брати участь у громадському, культурному та трудовому житті; вихованням у підростаючого покоління усвідомлення ролі мови в процесі власного навчання та розвитку.

Підготовка компетентного фахівця з англійської мови і літератури у вищих педагогічних закладах Англії передбачає володіння студентами основними методичними прийомами, які забезпечують ефективне навчання мови та видів мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях, а також формування у майбутніх учителів умінь оцінювати читання, письмо, аудіювання та говоріння дітей, передбачаючи кінцеві результати ще на етапі планування; забезпечуючи розвиток навчальних досягнень кожного учня; використовуючи відповідні засоби перевірки та контролю (прямі та опосередковані питання на розуміння тексту, аналіз помилок, виконання різноманітних завдань; стандартні тести тощо). Студентів знайомлять зі способами заохочення та стимулювання школярів. Значна увага приділяється методам оцінювання досягнень учнів. Актуальною, на нашу думку, є методика включення студентів до роботи з відстаючими школярами і здібними учнями, що вимагають індивідуального та диференційованого підходів у процесі навчання.

Велика увага у фаховій підготовці майбутнього вчителя-філолога в англійських університетах приділяється його вмінню навчати учнів літератури. Окремо розглядається методика презентації поетичних, драматичних творів та текстів із засобів масової інформації. Значну увагу в програмі приділено також навчанню елементів театрального мистецтва. Його суть у рамках уроку можна пояснити кількома словами: робота з текстом, рольова гра, імпровізація, складання сюжету. Ці прийоми є цікавими для школярів, оскільки не тільки реалізують їхню потребу у самовираженні та стимулюють притаманний цій віковій категорії потяг до акторської діяльності, а й сприяють розвитку дітей, формуванню їхньої творчої активності. Тут існує і зворотній зв'язок, оскільки, працюючи з учнями, акумулюючи їхні ідеї, учитель теж розвивається як творча особистість.

Третій компонент програми – знання англійської мови та літератури – уніфікує вимоги до знань з англійської мови та літератури учителів-початківців. Усі випускники повинні знати, розуміти та правильно вживати відповідні терміни для того, щоб уміти пояснити учням новий матеріал, аналізувати та обговорювати проблеми методичного чи лінгвістичного характеру на професійному рівні; розуміти природу та значення літературної англійської мови як засобу комунікації в англійськомовних країнах та засобу навчання інших предметів. Майбутні вчителі англійської мови та літератури на високому рівні повинні знати лексикологію, фонетику, графіку, граматику англійської мови, розуміти мову як соціальне, культурне та історичне явище, знати тексти різної жанрової спрямованості та критично їх сприймати.

Проаналізувавши програму підготовки вчителів англійської мови і літератури для середніх шкіл Англії, можна зробити висновок про її компетентнісну орієнтованість, оскільки цей документ містить перелік конкретних знань, умінь та навичок, якими повинен володіти майбутній учитель для компетентного виконання своїх обов'язків.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАРГІНАЛЬНИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ ЯК КОМПОНЕНТУ ЗАХОДІВ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ В МЕКСИЦІ

Олена Жижко

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(м. Київ)*

Актуальність проблеми професійної освіти маргінальних груп обґрунтовується тим, що в результаті науково-технічного прогресу значно зростає кількість людей, які опинилися на узбіччі життя, стали «зайвими» в новому постіндустріальному суспільстві. Отже, глобалізаційні процеси як складова розвитку цивілізації XXI ст. активно вилучають з етнокультурного середовища мільйони людей, генеруючи нові типи маргінесу.

Вивченню проблем професійної освіти маргінальних груп населення Мексики присвятили свої праці Л. Адлер де Ломніц, Х. Алонсо, О. Атанасіо, Х. Болтвінік, Е. Буено, П. Грегоріо-Енрікес, А. Даміан, Е. Дель-Валь, Г. Енрікес, М. Жекелі, М. Кавароззі, Р. Кацман, Н. Лустіг, М. Магус-Роблес, Д. Негретті, Х. Осоріо, Ф. Пачеко-Сильва, О. Сункель, А. Товар, Б. Томсен, С. Фільгейра, С. Фуртадо, Д. Хуарес-Болянос та ін.

Метою нашого дослідження було виявлення особливостей професійної освіти маргінальних груп населення як компоненту заходів соціального захисту в Мексиці. Виконане нами науково-педагогічне дослідження дає підстави зробити такі висновки. Професійна освіта маргіналів є складовою національної системи соціального захисту та боротьби з бідністю, процес становлення якої відбувся в період (80-і рр. XX ст.– перше десятиріччя XXI ст.), коли Мексика була справжньою лабораторією структурних соціально-економічних і фінансових перебудов, що втілювались в життя за рекомендацією міжнародних організацій, таких як Організація Об'єднаних Націй, Програма соціального розвитку Організації Об'єднаних Націй, Світовий банк, Міжамериканський банк розвитку, Міжнародний валютний фонд, основною ідеєю яких щодо стратегій скорочення бідності й підвищення рівня життя маргінальних груп населення є економічне зростання за рахунок вільного ринку. Дана політика міжнародних

установ діє ще з 40-х рр. ХХ ст. та базується на таких принципах: широке економічне зростання; розвиток людського капіталу; забезпечення мінімального соціального захисту маргіналів.

Заходи з допомоги маргінальним верствам населення були включені у загальний план національного розвитку й почали давати позитивні результати наприкінці 90-х рр. ХХ ст. а на початку ХХІ ст. вони отримали правове підґрунтя через прийняття Генерального закону соціального розвитку (2004 р.) та набули адміністративного упорядкування шляхом створення міністерства соціального розвитку. Сьогодні державна політика соціального розвитку Мексики є основним інструментом боротьби з бідністю в країні. Її основною стратегією є прагнення надати маргіналам не тільки матеріальну допомогу, а й також професійно-технічну освіту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Hernández G. E. Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México. México: CREFAL, 2008.– 170 p.
2. SEDESOL, 2004. Ley general de desarrollo social. México.

ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Ірина Іванюк

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
(м. Київ)*

Сучасна глобалізація світу вимагає від педагогів своєчасно змінювати навчальні програми і процес навчання для того, щоб виховувати дітей як громадян світу. Існує багато аспектів становлення громадянина світу, де одним з найсерйозніших є обізнаність і розуміння щодо різноманіття та важливості всіх культур. Це розуміння допомагає людям адаптуватися до незнайомого середовища, в якому вони зустрічаються, жити і працювати з людьми, які належать до різних культур. Налагодження зв'язків та позитивне ставлення до інших культур спонукає людей займати активну громадянську позицію в багатокультурному суспільстві. Таким чином, зростає потреба в полікультурній компетентності, яка є здатністю змінити своє знання, відносини і поведінку таким чином, щоб бути відкритим і гнучким до інших культур.

У науковій літературі існує багато визначень культури. Серед дослідників полікультурної комунікації культура розглядається як система знань, що дозволяє людям спілкуватися з людьми іншої культури та інтерпретувати їх поведінку [1].

В зарубіжній науково-дослідній літературі існує декілька визначень полікультурної компетентності. Наприклад, Е. Тейлор розглядає полікультурну компетентність як перетворюючий навчальний процес, в якому «чужий» розвиває здатність до адаптації, змінюючи свою точку зору, щоб ефективно зрозуміти і задовольнити вимоги культури приймаючої країни [2]. М. Ракотомена вважає полікультурну компетентність набором якостей, необхідних для успішної взаємодії в групі осіб з різними культурами, які базуються на основі: *знань* про культуру в цілому, власну культуру та інші культури; *можливостей* (поведінка, адаптація, управління конфліктами, ведення переговорів); *компетенцій* (гнучкість, відкритий розум, емпатія, взаємозалежність, оптимізм, терпимість); *психологічних та емоційних ресурсів* (мотивація, задоволення від ризиків, можливості управління напругою) [3].

Питання формування полікультурної компетентності стає одним з основних під час підготовки майбутніх вчителів і розробників мультимедійних навчальних програм в країнах ЄС та США. Н. Девіс запропонувала три причини для включення полікультурної освіти в рамки програми підготовки вчителів: (1) освіта, як і всі сучасні соціальні системи, в даний час діє в глобальному масштабі; (2) технології і, зокрема, інтерактивні технології дистанційного навчання, можуть бути легко використані для розширення доступу до освіти в глобальному масштабі. Це особливо важливо для тих народів та громад, які раніше не були охоплені освітніми послугами; (3) навчання майбутніх учителів з наданою можливістю вчитися у колег з інших культур може допомогти їм краще зрозуміти власну освітню культуру і соціальний, економічний та політичний контекст, що впливає на неї [4, с. 9].

Педагоги розробляють полікультурний вимір в освіті з інноваційним використанням таких інструментів, як електронна пошта, Інтернет і комп'ютерне моделювання. Розробка і застосування інформаційних технологій для підтримки моделі полікультурної освіти стає ключовим питанням в оцифрованому суспільстві XXI століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Gudykunst, W.B., (2004) Bridging Differences: Effective intergroup communication (4th ed), Sage, Thousand Oaks, CA.
2. Taylor, E.W. (1994). Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44 (3), 154 – 174.
3. Rakotomena M.H., (2005). Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. In *Revue internationale sur le travail et la société*
4. Davis N.E, Hawkes M, Heineke W. & Veen W. (2001) Multiple perspectives on evaluation of new technology in education and teacher education. In Heineke W & Blaise L. (Eds.) *Methods of evaluating technology*. Information Age Publishing.

ТВОРЧІ МЕТОДИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЕКТУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ АРХІТЕКТОРІВ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Олена Кайдановська
Національний університет «Львівська політехніка»
(м. Львів)

Виховання сучасного конкурентоспроможного фахівця архітектурної сфери значною мірою вирішується у ході вивчення дисципліни «Архітектурне проектування» під час виконання курсових проектів, бакалаврської та магістерської кваліфікаційних робіт. Творчі методи проектної роботи актуальні та необхідні у сучасній архітектурній освіті, вони привчають студентів самостійно вирішувати комплекс задач, важливих для архітектурної практики, соціальної та міжособистісної комунікації, професійного зростання. Інноваційна організація навчального проектування спрямована на виховання творчого, конкурентоспроможного спеціаліста архітектурної сфери, що співвідноситься з концепціями розвивальної, особистісно орієнтованої освіти, передбачає нестандартну побудову процесу навчання, використання різноманітних форм, методів, прийомів індивідуальної та колективної роботи студентів.

Для розвитку вітчизняної архітектурної освіти корисним є вивчення та адаптація елементів зарубіжного досвіду архітектурної підготовки, знайомство з відомими способами професійної роботи сучасних архітекторів та експериментальними методами проектування, тренування комунікативних навичок спілкування у професійному середовищі.

Світова практика архітектурної освіти орієнтує на розширення професійних компетентностей студента, набуття інтелектуальних, просторових, технічних і міжособових комунікаційних вмінь, розуміння історичного, соціокультурного і середовищного контексту архітектури. Пріоритетними напрямками є концептуальне проектування (США, країни Європи), професіоналізація (Німеччина, Велика Британія), формування творчого методу архітектора (Росія), розвиток креативних рис, професійна комунікація у навчанні (європейські університети).

Цілеспрямоване засвоєння основ творчого процесу архітектурного пошуку, набуття базового досвіду самостійної роботи у сфері проектування сприяє професійному становленню фахівця, вчить комплексно вирішувати проблеми архітектурного проектування, розуміти роль та відповідальність архітектора перед суспільством.

Навчальне проектування готує студентів до майбутньої архітектурної діяльності, надає їм первинного досвіду вирішення професійних задач, формує здатність самостійно приймати рішення, бути готовими відступити від заданого алгоритму, вміти винаходити варіантні проектні моделі, складати оригінальну стратегію і тактику власних дій, що стає можливим лише за умов засвоєння студентами сучасних принципів і технологій проектування: методів концептуального проектування, творчого ескізування, наслідування способів роботи сучасних архітекторів, виконання пошукових клаузул, прийомів стимулювання креативної діяльності, тренування комунікативних навичок спілкування у професійному середовищі, які закладають основу індивідуального творчого методу архітектора-професіонала.

МЕНЕДЖМЕНТ РИЗИКІВ ЯК ПРЕДМЕТ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

*Тетяна Ключкова
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
(м. Суми)*

Інтеграція України в європейське освітнє співтовариство, що характеризується високим рівнем конкуренції, зумовлює інтенсифікацію розвитку менеджменту ризиків як предмета порівняльно-педагогічного дослідження. Запровадження ризик-менеджменту у практику управлінської діяльності вітчизняних вищих навчальних закладів обумовлено необхідністю подолання можливих ризикових ситуацій, які виникають в результаті інноваційних процесів і розвитку новітніх технологій в освітній галузі.

Предметом нашого наукового дослідження є менеджмент ризиків у діяльності адміністрації університетів Великої Британії. Наша наукова проблема знаходиться в рамках предметних полів двох галузей сучасної педагогічної науки: управління навчальним закладом та порівняльно-педагогічного британознавства, що передбачає багатоаспектний характер аналізу стану її дослідженості. В рамках предметного поля управління навчальним закладом більш вузькою темою, якою ми займаємося, є педагогічна ризикологія. Це нова галузь наукових знань, що формується упродовж XX – XXI ст. на основі інтердисциплінарного підходу до вивчення ризик-менеджменту.

Звернення до вивчення позитивного досвіду за межами країни, а саме у Великій Британії (Англії), обумовлено тим, що протягом останніх десяти років менеджмент ризиків складає невід'ємну частину організаційного менеджменту британських вузів, університети мають багаторічну практику в розробленні інституційних профілів ризиків.

Важливим аспектом аналізу проблеми менеджменту ризиків у зарубіжних дослідженнях є філософсько-соціологічний: такі науковці, як У. Бек, Е. Гідденс, Н. Луман, Дж. Шорт та ін., досліджували суспільство, яке вступило в епоху інформатизації та глобалізації і почало продукувати нові види ризику.

Загальні проблеми британської педагогіки, а саме проблеми реформування вищої освіти Великої Британії, стали темою досліджень таких компаративістів: О. Алексєєва, О. Глузмана, Б. Вульфсона, В. Зубка, І. Козубовської, С. Корсака, А. Лігоцького, Н. Ничкало, Л. Пуховської, А. Саргсян та ін.

У рамках порівняльно-педагогічного британознавства перші спроби обраної нами проблеми було здійснено А. Сбруєвою. У науковій розвідці дослідника розглянуто особливості інноваційного досвіду запровадження менеджменту ризиків у вузах, а саме – з'ясовано теоретичні та методичні засади управління ризиками у системі вищої освіти. Науковцем показано етапи розвитку ризикології; висвітлено основні підходи, характерні для освітньої ризикології; розглянуто ризики, притаманні сфері вищої освіти, зокрема ті, що пов'язані з інвестиціями в інноваційні процеси.

Реформування управління вищою освітою у Великій Британії було предметом наукових розвідок таких зарубіжних дослідників, як Б. Вульфсон, А. Джон (A. John), Г. Келлер (G. Keller), М. Коган (M. Kogan), В. Мелінсон (V. Mallinson) та ін. Зокрема, П. МакКефері було розроблено концептуальні засади ефективного менеджменту в університетах і коледжах Великої Британії.

Незважаючи на активізацію досліджень у згаданих напрямках, слід зазначити, що до цього часу у вітчизняній педагогічній компаративістиці питання впровадження ризик-менеджменту ще не було предметом комплексного наукового аналізу і не знайшло системного висвітлення.

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У ФРАНЦІЇ ЯК ФІЛОСОФІЯ ЖИТТЯ: ПРАГНЕННЯ ДО НАВЧАННЯ ЯК ПРАГНЕННЯ ДО ЖИТТЯ

Олена Комар
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань)

Бажання навчатися є невід'ємною частиною бажання жити. Хоча цьому бажанню можуть перешкоджати різноманітні соціальні чинники. Як зазначає філософ і педагог Франсіс Ембер (Francis Imbert), освітня бездіяльність людини губить не тільки її саму, а й суспільство загалом. Бажання розвиватися, самовдосконалюватися як бажання життя змушує нас зрозуміти, що знання самі по собі не накопичуються, знання створюються нами, систематизуються. Жакі Бейро (Jacky Veillerot), відомий французький педагог, методист, тьютор дорослих, науковець, що протягом життя займався освітою загалом і освітою дорослих як її невід'ємною ланкою, засновник дослідницької групи «Історія освіти дорослих» (70-ті рр.) у праці «Шляхи навчання і відголосся» (*Voies et voix de la formation*) прокоментував прагнення дорослих до постійного руху, самовдосконалення, врешті-решт до життя так: «Щоб зрозуміти щось, ми прагнемо до універсальної мудрості» [3, с. 24].

Освіту дорослих у Франції на сучасному етапі її розвитку можна асоціювати з певною життєвою філософією. Відчутна інформаційна та культурна спрага дорослих – це прагнення до навчання або прагнення до життя. Загалом, термін *філософія життя* з'явився ще у другій половині XIX століття у Німеччині та Франції як назва філософського напрямку, визначними представниками якого вважаються Фрідріх Ніцше, Вільгельм Дільтей, Георг Зіммель, Анрі Бергсон та інші. Поняття *життя* і стало основним поняттям цього напрямку. На думку французького філософа Анрі Бергсона, життя – це безперервне творче становлення. Цінність – це те, що має значення, а не просто існує [1, с. 129]. За Дж. Холтом, освіта людини є частиною її особистого життя, як і політичні чи релігійні переконання, і є результатом не тільки навчання у вищому навчальному закладі, а й набувається упродовж життя [2, с. 13]. За Ліндеманою, освіта – це і є життя. [4, с. 6]. Філософія освіти об'єднує в собі глибинні соціально-економічні відносини, політику держави, її ідеологію, і відповідні їй соціальні інститути, громадську свідомість і культуру народу на даному етапі його історичного розвитку і становлення. Важливим завданням філософії освіти є з'ясування пріоритетів в оцінці сучасного стану суспільства і в процесі

прогнозування його майбутнього розвитку. Отож, у Франції філософія освіти виступає основою формування національної гідності громадянина, поваги до законів держави, політичної культури особистості, соціальної активності, ініціативності, відповідальності, цілеспрямованості, цілепокладання, поваги до інших народів та їх культури, моралі, духовності, професійної етики, а також збагачення власних знань цінностями світової і національної культури і традицій. Основу сучасної філософії освіти складає розділ аксіології освіти. Аксіологія (з грецької *axios* – цінний) – філософське вчення про цінності. Цінності виконують функцію перспективних життєвих стратегічних цілей і головних мотивів життєдіяльності.

Отже, дорослі все більше розглядають власну освіту протягом життя як нагальну потребу самореалізації духовно-інтелектуального потенціалу, соціальної стабільності, конкурентоспроможності. Освіта дорослих і є тою філософією, що сповідує держава, яка цінує своїх громадян.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник / Вст. ст. В. О. Татенка, Т. М. Титаренко. Вид. 2-ге, стереотип.– К.: Либідь, 2003.– 992 с.; іл.
2. Рубан Л. М. Американський педагог-реформатор Джон Холт (1923 –1985 рр.): генеза ідей про майстерність учителя: навч.-метод. посіб. / Л. М. Рубан.– К.: Логос, 2011.– 80 с.
3. Beillerot J. Voies et voix de la formation / Jacky Beillerot. Paris, Editions universitaires, 1988.– p. 24.
4. Lindeman E. C. The meaning of adult education (Original work published 1926); 4 edition / E. C. Lindeman. New York: Oklahoma Research Center for C Her Education, 1989.– 143 p.

ЕНДАВМЕНТ-ФОНДИ В ОСВІТНЬОМУ ФАНДРЕЙЗИНГУ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД

*Алла Красуля
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
(м. Суми)*

В умовах формування ринкових відносин при зниженні обсягів державного фінансування вищих навчальних закладів (ВНЗ) та загостренні конкуренції на ринку освітніх послуг виникає необхідність розвитку диверсифікованих джерел фінансових надходжень до університетів [1, с. 81–90]. Особливе місце серед них належить залученню благодійної допомоги від декількох категорій жертводавців, в т. ч. випускників та їх батьків, друзів і однодумців, благодійних фондів і компаній [2]. Мотиви жертводавців різні. Так, для випускників ВНЗ – це бажання допомогти Alma Mater, віддячити за отриману освіту. Благодійні фонди зацікавлені в першу чергу в дослідницькій діяльності ВНЗ, в більш широкому сенсі вони підтримують науково-освітній процес, спрямований на досягнення певних цілей, що збігаються з їх власними (наприклад, формування управлінців нового покоління). Компаніям ВНЗ цікавий як кузня молодих кваліфікованих фахівців, і підтримка освітніх програм являє собою механізм створення позитивного іміджу в цільовому середовищі студентів і випускників для їх подальшого рекрутування. Компанії зацікавлені також у проведенні на базі ВНЗ наукових досліджень. Нарешті, підтримка великою корпорацією навчального закладу є прикладом приватно-державного партнерства і свідчить про соціальну відповідальність бізнесу. Перераховані вище мотиви різних категорій жертводавців зумовлюють і особливості освітнього фандрейзингу. Ключовий механізм освітнього фандрейзингу – ендавмент-фонд, що формується за рахунок пожертвувань або спеціальних цільових внесків, кошти якого інвестуються і дають регулярний прибуток, частина котрого використовується для розвитку закладів вищої освіти. Найбільший розвиток у світі ендавмент-фонди отримали саме в освітній системі США. У провідних американських університетах надходження від ендавмент-фондів формують до 30% бюджетів ВНЗ, що дозволяє підвищувати кваліфікацію професорсько-викладацького складу, фінансувати найбільш перспективні наукові розробки, оплачувати навчання обдарованим студентам [3]. Найбільший ендавмент протягом багатьох років належить Гарвардському університету, на другому місці – Єльський університет (див. табл.). Основним документом, що регламентує діяльність ендавмент-фондів в США, є Уніфікований закон про пруденціальне управління інституційними фондами (The Uniform Prudent Management of Institutional Funds Act (UPMIFA) від 2006 р., що прийшов на зміну аналогічному закону від 1972 р.

П'ять найбільших університетських ендавментів США

Університет	Розмір ендавмент-фонду, в млрд. дол. США, 2005 рік	Розмір ендавмент-фонду, в млрд. дол. США, 1986 рік	Відсоток випускників, які здійснюють внески в ендавмент свого університету
<i>1. Гарвардський університет</i>	<i>25,474</i>	<i>3,435</i>	<i>47%</i>
<i>2. Єльський університет</i>	<i>15,225</i>	<i>1,739</i>	<i>45%</i>
<i>3. Університет Стенфорда</i>	<i>12,205</i>	<i>1,502</i>	<i>39%</i>
<i>4. Принстонський університет</i>	<i>11,207</i>	<i>1,934</i>	<i>64%</i>
<i>5. Масачусетський технологічний інститут</i>	<i>6,712</i>	<i>0,971</i>	<i>46%</i>

Джерело: National Association for College and University Business Officers (NACUBO) and Council for Aid to Education, 2006.

Для успішної роботи університетського ендавмент-фонду необхідне створення відповідної інфраструктури, що забезпечує ефективні комунікації з випускниками, системну взаємодію з корпораціями та благодійними фондами (у тому числі завдяки працюючим там випускникам ВНЗ). Яскравим і успішним прикладом взаємодії з випускниками є американські університети, насамперед, Принстон, який досяг найкращих показників у цій сфері (див. табл. 1).

Таким чином, побудова системи фандрейзингу у ВНЗ і створення ендавмент-фонду здатні стати імпульсом для успішного інноваційного розвитку, однак це формує нові масштабні завдання перед освітньою установою. Доцільно не лише визначити нові форми функціонування і розвитку ВНЗ, навчитися залучати ресурси випускників, компаній і фондів, а й створити нові механізми прийняття управлінських рішень, а в перспективі, із становленням та розвитком ендавменту, виробити методичний інструментарій управління цільовим капіталом як довготривалим інвестиційним ресурсом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Морган Э.В. Диверсификация источников финансирования в системе высшего образования: сравнительный обзор // Университетское управление: практика и анализ.– 2004.– №2 (30).– С. 81 – 90.
2. Портал благотворительной кампании Йельского Университета, США. [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://giving.yale.edu/>
3. А.А. Курушин. Поддержка принятия инвестиционных решений в системе профессионального образования.– Автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата экономических наук.– МЭСИ, Москва, 2007.– 21 с.

ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ КРАЇН ЄВРОПИ І УКРАЇНИ

*Ольга Максимович
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ)*

Вступ України в Болонський процес зумовив зміни у підготовці студентів педагогічних спеціальностей, що спричинене зміною вимог до фахівця з боку суспільства та ринку праці. Основою освітньої програми на сьогоднішній день у всіх розвинених країнах є компетентнісний підхід, оскільки саме він забезпечує найбільш повний, особистісно і соціально інтегрований результат освіти. Тому процес підготовки компетентного фахівця, здатного розвивати професійні риси, працювати нестандартно, творчо, відповідально ставитися до своїх професійних обов'язків, є однією з головних проблем професійної підготовки [1].

Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх спеціалістів розкривають зарубіжні та українські науковці. Він, як і будь-який підхід в освіті, є певною позицією, точкою зору, яка зумовлює дослідження, проектування, організацію певного явища, процесу. Його слід розглядати як методологічну основу забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти. Деякі зарубіжні дослідники (Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін.) розглядають будь-якого професіонала як носія шести типів професійних компетенцій, що сукупно становлять ядро (інваріант) професійної кваліфікації: технічної компетенції; комунікативної компетенції; контекстуальної компетенції (володіння соціальним контекстом,

у якому існує професія); адаптивної компетенції (здатності передбачати і перетворювати зміни в професії, пристосовуватись до професійних контекстів, що змінюються); концептуальної компетенції; інтегративної компетенції (уміння мислити в логіці професії, розставляти пріоритети і вирішувати проблеми у відповідному професійному стилі тощо).

Дослідження питань (охоплюють як загальні питання компетентнісного підходу щодо формування ієрархії компетентностей (ключових, галузевих, предметних), так і детальну розробку цих питань для освітніх галузей) упровадження компетентнісного підходу в українській освіті систематизовано О. Пометун [2] та іншими науковцями.

Компетентність визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбуваються через здобуття необхідних компетенцій, що є метою професійної підготовки фахівців. Компетентність визначаємо як володіння відповідними компетенціями – сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності.

У науковій літературі розглядають різні варіанти класифікацій видів педагогічної компетентності, що виявляють її структурність, багатогранність, відображають зв'язок із різними галузями науки. Сучасні дослідники визначають такі види компетентностей: загальнопедагогічну; професійно-правову; соціальну; психологічну; комунікативну; конфліктологічну тощо. Вони пов'язані з вимогами до знань та особливостями професійної діяльності.

На нашу думку, професійна компетентність учителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури й кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат. Основними структурними елементами професійної компетентності є теоретичні педагогічні знання (передбачають зміст психолого-педагогічних знань, визначених навчальними програмами), практичні вміння, особистісні якості педагога.

Метою професійної підготовки майбутнього вчителя є забезпечення його конкурентноспроможності на ринку освітніх послуг. Проте слід зазначити, що навіть у країнах Західної Європи є суттєві відмінності між системами підготовки майбутніх учителів і моделями педагогічної освіти, зокрема і в межах окремої країни. Відмітимо, що в країнах Західної Європи при побудові систем і моделей педагогічної освіти враховуються національні традиції й стереотипи професійної підготовки вчителя, а відмінності при підготовці вчителів початкової, молодшої й старшої середньої школи та професійно-технічної освіти зумовлені традиційним для Європи розривом між початковою школою для більшості населення та середньою – для привілейованої меншості. Крім цього

існують дві традиції: зокрема, це традиції нормальних шкіл або так званої «семінаристської» педагогічної освіти для вчителів початкової школи, коли увага акцентується на концептуальному рівні на практичній професійній підготовці вчителя (навчальна практика, методика), а з педагогічною теорією й системою загальних і спеціальних знань слухачів ознайомлюють лише побіжно. Тобто на організаційному рівні студенти оволодівають моделлю вчительського ремесла, тому ця традиція проявляється в існуванні різних моделей вчительської підготовки як у межах окремих країн, так і в західноєвропейському масштабі. Так, наприклад, у Німеччині в кожній із 16 земель існує своя система та модель педагогічної освіти, а в Швейцарії функціонує більш як 150 таких систем і моделей [3]. Сучасні університети пропонують студентам різні організаційні моделі підготовки вчителів. У деяких країнах, зокрема в Німеччині, університети відповідають за теоретичну частину підготовки майбутнього вчителя, а місцеві органи народної освіти і школи – за практичну. У Франції загальна й спеціальна підготовка вчителя середньої школи проходить в університеті, а професійно-педагогічна (теоретична й практична) – у спеціальних центрах. У Великій Британії нині вибудовується нова модель: університети здійснюють цілісну теоретичну підготовку вчителів, а практична професійна підготовка повністю переноситься в школу. Таким чином, можна говорити про багатоваріантність взаємозв'язку університетів країн Західної Європи з іншими інституціями при підготовці вчителів. Учителів початкової школи готують середні педагогічні навчальні заклади (Швейцарія), педагогічні навчальні заклади після середнього рівня (Данія), вищі педагогічні навчальні заклади (Португалія) та університети (Іспанія); вчителів середньої школи – університети (більшість країн Заходу).

Для України ефективність процесу професійної підготовки майбутнього вчителя у контексті компетентнісного підходу в системі ступеневої підготовки залежатиме від повноти реалізації всіх його складових. Конкретними шляхами можуть бути: корегування й узгодження змісту освіти, навчальних планів та програм навчальної підготовки спеціалістів, методичних посібників, підручників, методичних матеріалів, розробка дослідницьких програм; проведення науково-теоретичних конференцій та семінарів, практично-методичних нарад з актуальних проблем формування професійної компетентності майбутніх вчителів; створення на базі кращих освітянських закладів експериментальних центрів, лабораторій для опрацювання виховних інновацій, розповсюдження передового досвіду педагогічних працівників; розробка й упровадження нових курсів, що сприятимуть формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів; розробка й упровадження нових методик навчання та виховання з метою формування конкурентоздатного працівника освітньої галузі; використання засобів масової інформації з метою висвітлення кращого педагогічного досвіду; вивчення світового педагогічного досвіду, адаптація кращих

прикладів формування професійної компетентності; налагодження контактів з міжнародними організаціями, проведення спільних міжнародних заходів та проєктів; ефективне застосування інноваційних освітніх технологій тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Максимович О. Компетентнісний підхід при підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності / Ольга Максимович // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка.– 2011.– Вип. XL.– Частина 2.– С. 87 – 89.
2. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа.– 2005.– №1.– С. 65 – 69.
3. Спільні і відмінні риси у професійній підготовці вчителів країн Європи: [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14281>.

ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ЗГІДНО З МОДЕРНІЗОВАНИМ ЗАКОНОМ «ПРО ВИЩУ ОСВІТУ» В ПОЛЬЩІ

*Інна Нестеренко
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань)*

Сьогодні країни – учасниці Болонського процесу проводять найбільш радикальні реформи, спрямовані на підвищення національної та глобальної конкурентоздатності навчальних закладів.

Однією зі структурних реформ є запровадження кваліфікаційних рамок – чи не найважливіша освітня новація сьогодення, яка охоплює всі структури кваліфікацій трьох циклів вищої освіти: бакалавр, магістр, доктор.

Запровадження кваліфікаційних рамок до вищої освіти Польщі стало можливим із прийняттям 18 березня 2011 року оновленої версії «Закону про вищу освіту», котра, власне, і ввела нове поняття «рамки кваліфікацій» до змісту вищої освіти. Оновлений закон (ввійшов в дію 1 жовтня 2012 року) запроваджує Державні рамки кваліфікацій до змісту вищої освіти, котрі вносять суттєві зміни до методики проєктування навчальних програм.

Студенти, які розпочали навчання з 1 жовтня 2012 року, працюють за умовами нової навчальної програми, котра погоджена з Державними рамками кваліфікацій та підлягає акредитації теж за «новими» правилами.

На відміну від раніше існуючих програм, які ґрунтувалися на змісті навчання, новітні програми базуються на його результатах. А відтак, перед навчальними закладами постають нові вимоги, пов'язані з модернізацією навчальних програм, яка передбачає:

- запровадження нової концепції навчання, в якій результати є віссю побудови усєї системи навчання;
- створення документації, пов'язаної з новітніми вимогами щодо забезпечення навчання у ВНЗ.

Використання результатів навчання як основи проектування програм в освітньому процесі є наслідком перенесення уваги з викладача на студента, з навчання на вивчення, а також усвідомлення того, як саме можна досягти дидактичних цілей у вищій освіті з метою набуття необхідних компетенцій.

Передбачені результати навчання мають бути виражені в категоріях – знання, вміння, суспільні компетенції, а також включати властиві цьому напрямку результати, вибрані з усіх галузевих результатів, підпорядкованих програмі навчання.

Відомий польський науковець, експерт Болонського процесу, доктор габілітований Томаш Саріуш-Вольські (Tomasz Saryusz-Wolski) відзначає, що результати навчання завжди були, є і будуть, але сьогодні вони стоять у центрі уваги. Досягненню та підтвердженню результатів навчання підлягає навчальний (дидактичний) процес та організація навчання. Система освіти, базована на результатах навчання, передбачає визначення результатів студента, підпорядкування цілого навчального процесу цим результатам, а також перехід від «навчання» до «вивчення», тобто викладач не навчає студента, а організовує його навчання [1].

Томаш Саріуш-Вольські бере активну участь у розробленні загальних положень проектування навчальних програм у змісті вищої освіти Польщі. Так, під час міжнародного семінару «Запровадження навчальних програм, опрацьованих на основі Державних рамок кваліфікацій для вищої освіти», котрий відбувся 11 грудня 2012 року у Познані (Університет імені Адама Міцкевича), він порушував питання інструментів, необхідних для проектування навчальних програм, розроблених у відповідності з цілями Національної рамки кваліфікацій вищої освіти [3].

У контексті введення нових правових положень перед науковцями постає багато питань, котрі стосуються змісту вищої освіти; ключовими серед них є проектування програм навчання згідно з новими правилами, визначення результатів навчання для програм та предметів/модулів, а також внутрішня система забезпечення якості навчання [2].

Отже, у контексті модернізованого закону «Про вищу освіту» перед польськими науковцями постало завдання – на початку 2012/2013 навчального року розпочати реалізацію проектування навчальних програм. Запровадження нових положень, про які йдеться у законі, містить у собі багато елементів, відсутніх у донині існуючих підходах, пов'язаних, зокрема, з визначенням результатів навчання та окресленням способів перевірки цих результатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Saryusz-Wolski T. Budowa programu studiów na bazie efektów kształcenia (nauki techniczne) [Електронний ресурс] / T. Saryusz-Wolski.– Режим доступу: http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101109/20101109_UWM_warsztat_T.Saryusz-Wolski.pdf.– Заголовок з титульного екрану.

2. Seminarium Bolońskie [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.krasp.org.pl/pliki/75046a2471ee446bff14b36510c17afe.pdf>.– Заголовок з титульного екрану.

3. Saryusz-Wolski T. Narzędzia niezbędne we wdrażaniu programów kształcenia opracowanych zgodnie z założeniami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego [Електронний ресурс] T. Saryusz-Wolski.– Режим доступу: http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/program_final_111212_5.pdf.– Заголовок з титульного екрану.

ТЕНДЕНЦІЇ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В АВСТРАЛІЇ: ПРИКЛАД УНІВЕРСИТЕТУ ЛЯ ТРОБА

*Наталія Пасько
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
(м. Суми)*

Глобалізаційні процеси у світі зумовлюють потребу в реформуванні вищої освіти в Україні та висувають завдання істотного оновлення вітчизняної системи університетської освіти. Великий інтерес становить досвід реформування вищої освіти провідних країн світу, зокрема Австралії. В сучасному світі пильна увага приділяється навчальним планам. Результати аналізу навчальних планів університетів Австралії дозволяють використати цей досвід для напрацювання навчальних планів підготовки майбутніх фахівців в Україні.

Багато університетів Австралії наразі перебувають в процесі перегляду та доопрацювання навчальних планів в світлі запровадження нового регулятора вищої освіти TEQSA та нового регулювання, що ґрунтується на стандартах. Оскільки з п'яти пакетів стандартів, на сьогодні розроблено тільки два (стандарти провайдера та кваліфікаційні стандарти), решта стандартів (навчання і викладання, наукових досліджень та інформаційні) в стадії розробки, то багато університетів перебувають у пошуках і спробах визначити, що буде в нових стандартах, зокрема, щодо навчання і викладання. Деякі університети, і серед них університет Ля Троба, знаходяться в авангарді цього руху. Не чекаючи оприлюднення стандартів навчання та викладання, в університеті почали процес перегляду навчальних планів, названий *Design For Learning* (далі *DfL*), що можна перекласти, як «Створено для навчання». В Ля Тробі вирішили, що систематично поліпшувати викладання та навчання в університеті можна, зосередившись не на окремих викладачах, а на дизайні навчальних планів. *DfL* містить 15 принципів побудови нових навчальних планів. Відмінною ознакою *DfL* є врахування так званих загальних навиків (*generic skills*) в навчальних програмах. Багато університетів використовують атрибути випускника, але що відрізняє Ля Троба серед них – це те, що він оцінює їх, виходячи зі стандартів навчання [1, с. 8]. М. Рідман вказує на те, що університет уже готовий до нових стандартів TEQSA: «ясно, що TEQSA буде враховувати як специфічні для дисциплін навички, так і загальні навички в своїх стандартах навчання. Підхід, взятий нами на озброєння в Ля Тробі, повинен нам стати в пригоді» [1, с. 8].

Основна ідея, що стоїть за *DfL*: викладання – це цікаво. Багато університетів не роблять наголос на навчання, а результатом *DfL* має бути ситуація, за якої люди, тільки-но переступивши поріг університету Ля Троба, розуміли б, що основне – навчання. Одним із завдань проекту було визначити, де викладаються атрибути випускника, та точки, на яких збирається зворотній зв'язок від студентів, – з метою оцінити їхні загальні навички. Ця концепція, звісно, не є новою для англосаксонських університетів, однак є один вимір, який відрізняє підхід університету Ля Троба, – «оцінка здійснюється на основі навчальних стандартів» [1, с. 8].

Одночасно із запровадженням реформи було переглянуто критерії просування по службі. Основна мета перегляду полягала в забезпеченні спрямованості персоналу на викладання (навчання) та відповідну винагороду за це. Якщо раніше основна увага приділялася науковим досягненням, то зараз успіхи у викладанні так само зараховувалися для кар'єрного просування. До того ж було введено систему бонусів, яка базувалася на показниках, що відображали

критерії *DfL*. Отже, *DfL*-проект забезпечує для університету можливість показати, що атрибути випускника є вбудованими в навчальні програми. Таким чином, у світі, де знання дисципліни на сьогодні саме по собі недостатні для отримання роботи, а роботодавці і державні агенції підкреслюють важливість розвитку загальних навиків випускників, *DfL* університету Ля Троба намагається підкреслити свої конкурентні переваги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Mark Reedman. La Trobe University's Design for Learning Project Transforming Student Lives Through... Standards? HERDSA NEWS.– Volume 32, No. 3, December 2011.– PP. 8-9.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

Тетяна Повалій
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
(м. Суми)

Нормативно-правові засади модернізації вищої освіти й вищої хореографічної освіти як її компонента значною мірою детермінують структурні й змістові перетворення у цій системі, і отже, потребують першочергового розгляду. Основним регулятивним документом для вищої школи є закон Республіки Польща «Про вищу освіту» (Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym).

Закон «Про вищу освіту», прийнятий 27 липня 2005 р., регламентував функціонування системи вищої освіти Польщі. Суттєвим кроком до чіткого структурування національної системи вищої освіти стало визначення у ст. 3 закону вимог до офіційних назв вузів. Так, музичну академію ім. Фредеріка Шопена було реорганізовано у музичний університет імені Фредеріка Шопена у Варшаві, вищу гуманістично-економічну школу в Лодзі – в гуманістично-економічну академію.

Згідно зі ст. 8 закону від 2005 р. вузи мали право здійснювати підготовку фахівців у межах не лише напрямів, а й макронаправів навчання, а також надавати міжнаправому вищу освіту. Нині вища хореографічна освіта в навчальних закладах Польщі викладається за такими основними напрямками: актор театру

танцю (державна вища театральна школа ім. Людовіка Сольського в Кракові – відділ театру танцю в Битомі); танець та балетна педагогіка (музичний університет ім. Фредеріка Шопена у Варшаві); артист музичних сцен, хореограф, педагогіка танцю та танцівник (гуманістично-економічна академія в Лодзі); ритміка і теоретично-музичні предмети (музична академія імені Карла Шимановського в Катовицях), товариський танець, сучасний танець та хореотерапія (вища школа суспільних наук з місцеперебуванням в Любліні).

Закон 2005 р. чітко декларував автономію вищих навчальних закладів і закріплював за ними право у встановленому порядку визначати вимоги прийняття на навчання, а також укладати навчальні плани та програми. У змісті навчальних планів підготовки майбутнього хореографа в Польщі важливе місце посідає комплекс предметів. Основними серед профільних дисциплін є: теорія та методика викладання польського національного танцю, класичного танцю, бального танцю, сучасного танцю, історико-побутового танцю, характерного танцю та народно-сценічного танцю. Чимало є також теоретичних предметів, які дають можливість студентам познайомитися з національними особливостями та здобутками світових культур: антропологія танцю, історія танцю та балету, композиція танцю, психологія танцю, педагогіка танцю, естетика танцю тощо.

На принципах, викладених в державних нормативних актах, ґрунтується основний документ, який регламентує діяльність усіх підрозділів університетів Польщі – статут навчального закладу. У результаті порівняльного аналізу статутів музичного університету ім. Фредеріка Шопена у Варшаві, музичної академії ім. Гражини і Кейстута Бацевичів у Лодзі, музичної академії імені Карла Шимановського в Катовицях та вищої школи наук імені Станіслава Сташіца в Кельцах було визначено положення, що регулюють діяльність вищих навчальних закладів. Серед основних завдань виділені такі: підготовка студентів з метою надання знань і вмінь, необхідних у професійній роботі, виховання у студентів відчуття відповідальності за Польську державу і національну культуру, ведення артистичної та наукової діяльності, поширення і помноження досягнень мистецтва та науки, створення умов навчання для людей з обмеженими потребами та ін.

Аналіз польського закону «Про вищу освіту» та статутів навчальних закладів засвідчив наявність низки положень, що дали поштовх до початку модернізації хореографічної освіти. Зокрема, вищим навчальним закладам надавалося право самостійно підписувати міжнародні угоди, встановлювати вимоги прийняття на навчання, студентам надавалося право навчатися за довільною кількістю напрямів, за індивідуальними планами й програмами.

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ

Надія Постригач

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(м. Київ)*

Результати теоретичного аналізу засвідчили, що початкова педагогічна підготовка та подальший професійний розвиток учителів впливають на громадянське знання студентів педагогічних навчальних закладів за певних обставин. Причина суперечливих ефектів між країнами може полягати в розходженнях у характері чи якості педагогічної підготовки і програм післядипломної підготовки вчителя. Попередні дослідження Давіес та співавт. (Davies I. et al, 1999) вказали на необхідність професійного розвитку, орієнтованого на здатність учителів висловлювати принципи громадянства та громадянської освіти. Сучасне поєднання початкової підготовки та програм підвищення кваліфікації не може бути достатнім для продукування експертизи предметної області серед вчителів. Валлі і Стоут (Valli and Stout, 2004) відзначають, що програми післядипломної підготовки в Сполучених Штатах, як правило, зосереджені на загальних методах навчання, інноваційних технологіях або нових навчальних матеріалах. Інші дослідження вказують на те, що лише введення нових навчальних матеріалів для ознайомлення вчителів не спричинятиме кардинальних змін у навчанні. Зокрема, Дункін і співавтори (Dunkin M. J., 1998) дійшли висновку, що подання нових матеріалів спонукало вчителів ініціювати самонавчання для покращення власних знань, але ці короткострокові зусилля не привели до істотного підвищення предметних знань учителів або переданої ними інформації для студентів.

Інші дослідження засвідчили, що зміст знання учителів може бути підвищений за рахунок використання професійного розвитку, поєданого з контекстом школи і професійними потребами вчителів. Наприклад, великомасштабне дослідження професійного розвитку в галузі математики та науки в США виявило, що наголос на зміцненні змісту знання вчителів за допомогою орієнтованих на реформи заходів, які були приведені у відповідність з іншими реформами школи, мав позитивний вплив на знання, навички і шкільну практику учителів (Valli & Stout, 2004).

Інший підхід для покращення знань учителя полягає у сприянні співробітництву між програмами професійної підготовки вчителів і такими науковими галузями, як політично суміжні дисципліни. Це могло б допомогти збільшити кількість учителів з суспільствознавства, які б домоглися поглибленого вивчення громадянських понять. Залученням учителів у дослідження у власних

класах або в розробку курикулуму для громадянства чи стандартів можуть бути стратегією метою стимулювати рефлексію вчителями.

Аналіз, здійснений С. Ганом (Hahn S., 1998) та Керр (Kerr, 2002), також підтвердив попередні заклики для програм підготовки вчителів у галузі освіти для громадянства, які повинні бути розроблені з урахуванням місцевих культурних та освітніх контекстів. Зокрема, описовий аналіз, представлений для восьми країн, показав, що відповідні вчителі дотримуються різних поглядів про місце громадянської освіти в навчальному плані та рівнів консенсусу всередині країни, про зміст, пов'язаний з громадянством. Освітній досвід учителів Фінляндії, Угорщини та США свідчить про важливість урахування контексту.

Отже, такий контекстуальний підхід до ефективності професійного розвитку учителів щодо формування громадянської компетентності учителів є особливо актуальним, тому що існує консенсус між країнами, що громадянська освіта виходить за межі одного предмета.

ІНСТИТУЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В БЕЛЬГІЇ

Євгенія Процько
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань)

Королівство Бельгія має у своєму складі три спільноти, кожна з яких окремо відповідає за культурні та освітні справи в межах своєї мовної території: фламандська спільнота, французька спільнота та німецькомовна спільнота [3]. З 1970 року федеральне міністерство освіти здійснює контроль лише за середньою освітою і визначає умови видачі дипломів та сертифікатів про освіту всіх ступенів. Усі інші питання освіти належать до компетенції французьких, фламандських і німецьких громад.

Вища освіта в Бельгії організована двома спільнотами: фламандською і французькою. Більшість студентів країни приймає рішення вчитися у французькій, фламандській громаді, або в Німеччині [2], залишаючи поза увагою вищі навчальні заклади німецької громади.

Вищу педагогічну освіту для майбутніх вчителів англійської мови у Бельгії можна отримати в університетах на факультетах підготовки вчителів (Брюссельський вільний університет, Гентський університет, Льєзький університет та Католицький університет в м. Левені, відділення психології та педагогіки), або в Інституті вищої педагогіки (Institut Supérieur Pédagogique, франкомовна

спільнота), Педагогічній вищій школі (Pedagogische Hogeschool, фламандська громада), або в Автономному інституті (німецька громада).

Ці навчальні заклади дають змогу отримати ступінь бакалавра або магістра з освітніх наук. Вчителями англійської мови можуть стати випускники таких ВНЗ, обравши педагогічні курси та головним предметом – англійську мову [3].

Педагогічна підготовка здійснюється за такими напрямками:

- вчитель англійської мови в дошкільних закладах;
- вчитель англійської мови в початковій школі;
- вчитель англійської мови в середній школі;
- вчитель англійської мови у вищій середній школі [3].

Офіційні освітні вимоги для вчителів збільшуються залежно від того, де вони будуть викладати. Початкова педагогічна освіта для викладання в дошкільних закладах та в початковій школі (діти віком від 2 до 12 років) вимагає трьох років академічної та педагогічної підготовки та педагогічних курсів в Інституті вищої педагогіки або в Педагогічній вищій школі. Після закінчення цих закладів випускники можуть викладати англійську мову в школі.

Педагогічну освіту для викладання в середній школі (діти віком від 12 до 15 років) можна здобути в Інституті вищої педагогіки або в Педагогічній вищій школі, де студенти отримують базові професійні знання, а також проходять педагогічну практику. Курс підготовки закінчується отриманням диплома вчителя. Підготовка вчителів для вищої середньої школи (діти віком від 15 до 18 років) вимагає чотирьох або п'яти років університетської освіти. Таку підготовку можна отримати під час двох або одного останнього року навчання в університеті. Також підготовка вчителів англійської мови може здійснюватись заочно, після закінчення ВНЗ. Випускники цього рівня отримують ступінь ліценціата, а також окремий диплом учителя [1].

Отже, педагогічна підготовка вчителів англійської мови в Бельгії здійснюється у середніх педагогічних навчальних закладах та закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Belgium – Teaching Profession [Electronic Resource].– Model of access: URL: <http://www.education.stateuniversity.com/pages/156/Belgium-TEACHING-PROFESSION.html> – Title from the screen.

2. Schiffers, L. Structures of Education and Training Systems in Europe. Belgium. German-speaking Community 2009/10. / Leonhard Schiffers, Johanna Schröder.– Edition. European Commission.– Model of access: <http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/>.

3. Soertart, R. Teacher Education in Belgium, Flemish and French Communities – the situation at the end of the 1990s. / Prof. Dr. Ronald Soertart, Katherleen van Heule.– Ghent universiteit TNTTE Publications, December 1999.– Model of access: <http://www.tntte.umu.se/publications/v2n2/pdf/05Belgium1.pdf>.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДОКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

*Ірина Регейло
Президія НАПН України,
(м. Київ)*

Упродовж останніх десятиріч докторська підготовка постала в центрі уваги європейських співтовариств, що зумовлено глобалізаційними потребами та перехідним етапом до суспільства знань. Ключовою проблемою, яку обґрунтовано в десяти базових зальцбурзьких принципах та комюніке міністрів європейського простору вищої освіти (Бухарест, 2012 р.), є забезпечення якості освіти на всіх рівнях, і зокрема докторської підготовки.

Про підвищення якості докторської освіти та її конкурентоздатності прийнято відповідні рішення в Лондонському комюніке міністрів вищої освіти (2007 р.), Болонському семінарі в Хельсінкі (2008 р.) «Ступінь третього циклу: компетентності і кар'єра дослідників», проектах «Докторські програми» Європейської асоціації університетів (European University Association, EUA), а також в рекомендаціях форуму «Зальцбург II» (2010 р.), на зустрічах Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), спільно з Європейським союзом студентів (the European Students' Union, ESU), Європейською асоціацією університетів (EUA) і Європейською асоціацією закладів вищої освіти (European Association of Institutions in Higher Education, EURASHE), нині відомими як група Є4.

У світлі підвищення якості докторської підготовки виникла необхідність щодо реформування всіх її складових: організаційного забезпечення докторської освіти; введення структурованих докторських програм, запровадження компетентнісного та міждисциплінарного підходів, розширення кар'єрних перспектив докторів наук; удосконалення наукового керівництва тощо.

Простежується стрімке зростання кількості докторських досліджень, що зумовлено проголошенням Лісабонською стратегією (2000 р.) побудови в Європі найбільш конкурентоздатної і динамічної, що ґрунтується на знаннях, економіки в світі, здатної забезпечити постійне економічне зростання, збільшення числа і кількості робочих місць та досягнення більшої соціальної єдності. Великі інвестиції було зроблено в докторську підготовку в цілому, і в країнах ОЕСР зокрема.

У країнах Західної Європи виникає поглиблений інтерес учених до навчання на третьому циклі та реалізуються наукові проекти, в яких здійснюється систематичне вивчення стану докторської освіти в університетах, особливостей національної підготовки здобувачів ступеня PhD, якості докторської освіти, підходів до наукового керівництва докторськими програмами тощо.

Включення докторантури до третього циклу вищої освіти та її активне реформування зумовило розвиток професійного управління докторською підготовкою і знайшло віддзеркалення в діяльності докторських шкіл і докторських програм. Учасниками міжнародного тематичного семінару «Організація та профіль докторської підготовки» (Ліван, 2013 р.), прийнято висновок про те, що немає єдиної європейської моделі докторантури і єдиної структури докторантури. Незважаючи на це, необхідно захищати різноманітність цих моделей в європейських країнах і зменшити надмірне їх регулювання. Водночас підвищення взаємодії управління докторських шкіл і докторських програм забезпечило зростання якості докторської освіти та надання послуг щодо працевлаштування осіб зі ступенем PhD.

Забезпечення якості дисертаційної роботи відбувається за умов ефективного менеджменту з боку досвідченого наукового керівництва та одержання молодим ученим кваліфікованої допомоги. Нині запроваджено концептуально новий підхід, який привертає увагу. Це підготовка дисертаційної роботи в межах дослідницької групи, до якої входить докторант, під керівництвом наглядової команди. Тобто наукове керівництво в університетах змінюється з моделі «учнівства» (відносини між одним професором і одним докторантом) на модель дослідницької групи.

Одним з важливих положень європейської вищої освіти згідно з базовими зальцбурзькими принципами (2005 р.) є покладання основної відповідальності з метою забезпечення якості докторської підготовки безпосередньо на заклади вищої освіти. У навчальному закладі здійснюється контроль якості докторської освіти, починаючи від планування докторської програми, її реалізації та здійснення оцінки, а також поліпшення підготовки на основі пропозицій та зауважень, отриманих на попередніх етапах моніторингу докторської програми.

Уведення міжкультурних, інституційних та глобальних вимірів зумовлює інтернаціоналізацію докторської підготовки. Вузи повинні прагнути до інтернаціоналізації своїх докторських програм і співпрацювати з іншими країнами, у цьому випадку відбуватиметься активний розвиток і зміцнення наукових досліджень, виробництво знань, одержання кращого підґрунтя для набору студентів, збільшення можливостей для працевлаштування випускників і підвищення якості освіти та наукових досліджень у цілому.

Невід'ємною складовою інтернаціоналізації, як наголошується в комюніке міністрів європейського простору вищої освіти (Бухарест, 2012 р.), є мобільність для кращого навчання. Це новий виток у підвищенні якості докторської підготовки і реалізується він на основі партнерських (договірних) відносин з вищими навчальними закладами країн у рамках європейського простору вищої освіти та за його межами. Метою мобільності здобувачів ступеня PhD є підвищення якості докторської освіти, ефективності наукових досліджень;

одночасне отримання здобувачем двох дипломів або сертифікату про проходження навчання з переліком та кількістю навчальних дисциплін (модулів), кредитів та інформацією про оцінювання його знань; конкурентоздатності випускників докторських студій на ринках освітніх послуг та праці; досягнення міжнародного зіставлення освітніх стандартів тощо.

Таким чином, забезпечення якості докторської підготовки визначено ключовою проблемою в європейському освітньому просторі. Для її здійснення затверджено нормативно-правові акти; відбувається реформування всіх складових докторської підготовки; стрімко зростають інвестиції та кількість докторських досліджень; виконуються наукові проекти з метою розв'язання невирішених проблем; удосконалюються культура управління структурою докторантури, діяльність докторських шкіл і докторських програм та наукове керівництво, відповідальність за якість докторської підготовки покладено на заклади вищої освіти; запроваджено інтернаціоналізацію та мобільність для кращого навчання.

СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЧОРНОМОРЬСЬКОГО РЕГІОНУ ЯК ГАЛУЗЬ СИСТЕМНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОБ'ЄКТ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ

Станіслав Сапоженіков
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
(м. Ялта)

Вища педагогічна освіта у країнах Чорноморського регіону сьогодні є недостатньо дослідженою сферою вищої освіти. У сучасній науково-педагогічній літературі термін «педагогічна освіта» трактується неоднозначно. Академік М. Євтух «*педагогічну освіту*» розглядає як систему підготовки спеціалістів дошкільної, початкової та середньої освіти. На його думку, специфіка педагогічної освіти визначається підвищеними соціальними вимогами до професійної діяльності та особистості учителя, вихователя як суб'єкта педагогічного спілкування і навчально-виховного процесу. Тому педагогічна освіта покликана вирішувати два комплекси взаємопов'язаних завдань: по-перше, сприяти соціально-цінному розвитку особистості майбутнього педагога (його фундаменальній загальнокультурній, моральній і громадянській зрілості) й, по-друге, допомагати йому у професійному становленні та спеціалізації у педагогічній діяльності [1, с. 646].

Сутність поняття «педагогічна освіта» науковці розуміють по-різному, як:

- систему підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів, соціальних педагогів, практичних психологів, фахівців з корекційної педагогіки, викладачів вищих навчальних закладів) (С. Гончаренко, М. Євтух, В. Приходько);
- систему, яка включає: мережу відповідних навчальних закладів, науково-дослідних і методичних установ та управління ними; діяльність навчальних закладів з професійної орієнтації молоді та сукупність державних стандартів освіти (*Концепція педагогічної освіти, 1998 р.*);
- форму розвитку дорослих, процес «*становлення*» (*becoming*) та розвитку професійної індивідуальності викладача (В. Дікань);
- систему, що включає три рівня: профорієнтаційно-пропедевтична підготовка; підготовка педагогічних працівників за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями; післядипломна професійна освіта (В. Вакуленко);
- як рефлексивний процес, у якому майбутній професіонал повинен оволодіти процесом своєї освіти як майбутньої професії (В. Болотов).
- процес формування вчителя, здатного передусім розвивати особистість учня в процесі спільної з ним діяльності, а не лише передавати йому комплекс окреслених програмою знань й умінь, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток і готового працювати творчо в закладах освіти різного типу (Т. Кошманова);
- процес виховання „виробників» знань, які від початку базової освіти будуть залучені до досліджень, щоб пізніше, в подальшій діяльності, застосовувати теоретичні професійні знання, постійно перевіряючи їх відповідність і доводячи до досконалості (О. Романенко).

Узагальнюючи позиції вітчизняних та зарубіжних дослідників констатуємо, що сучасна педагогічна освіта розглядається як *педагогічна система, 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.*

Системний аналіз підходів до проблеми дослідження дає можливість зробити висновок щодо багатогранності визначення сутності поняття «педагогічна освіта», про необхідність системного вивчення проблем, пов'язаних з підготовкою педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону. Тому *вищу педагогічну освіту в країнах Чорноморського регіону* доцільно розглядати як складну динамічну систему, яка має загальні та особливі характеристики з точки зору змісту, структури та функцій підготовки педагогічних кадрів в кожній країні регіону, що обумовлені історичними, геополітичними, культурними, релігійними, освітянськими традиціями.

Для більш чіткого виділення загальних та особливих характерологічних рис сучасної вищої педагогічної освіти у країнах Чорноморського економічного співробітництва у дослідженні нами використовується системний підхід, який дозволяє визначити особливості підготовки фахівців педагогічного профілю в класичних та педагогічних вищих навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

МАГІСТРАТУРА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Марія Сахно

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(м. Київ)*

Україна взяла на себе зобов'язання модернізувати власну освітню діяльність у контексті загальноєвропейських вимог, приєднавшись до Болонського процесу у травні 2005 р.. Нині йдеться про завершення процесу впровадження загальних принципів Болонської декларації: єдиної системи наукових ступенів, європейських стандартів якості освіти тощо. Відповідно одним із нагальних завдань, що постали перед вітчизняними освітянами, є модернізація ступеневої вищої освіти України, дослідження магістратури як одного із ступенів вищої освіти.

Ступеневість вищої освіти розкривається як здобуття різних освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавра, магістра, доктора. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2002 р., стаття 1) магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра або спеціаліста здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання завдань та обов'язків інноваційного характеру [стаття 1].

Магістратура в Україні знаходиться на стадії становлення. Існує багато проблем як в організації її функціонування, так і у формуванні змісту освітніх програм, їх методичного забезпечення. Для України має цінність досвід магістерської підготовки, що є у зарубіжній системі вищої освіти. У контексті зазначеного науковий інтерес становить досвід Великої Британії, оскільки ця країна має багаторічну історію ступеневої освіти, є центром світової педагогіки,

здобула світове визнання за високі якісні показники щодо професійної підготовки магістрів. Необхідно творчо осмислити й об'єктивно оцінити здобутки британського досвіду з метою адаптації його окремих прогресивних ідей до вітчизняних умов.

В 1993-1994 рр. у Великій Британії розпочалася реформа вищої педагогічної освіти, внаслідок якої педагогічна освіта здійснюється за паралельною, послідовною та альтернативною моделями [309, с. 107 – 111].

Університети Великої Британії пропонують програми підготовки викладачів вищої школи, які ґрунтуються на професійних стандартах, розроблених академією вищої освіти або асоціацією професійного та освітнього розвитку професорсько-викладацького складу.

Британські університети мають високий рівень автономії у визначенні курсів, програм та методів навчання. Програми магістерського рівня було створено як один із варіантів неперервного професійного розвитку викладачів. Вони сприяють післядипломній освіті викладачів з метою підвищення професіоналізму у викладанні та науково-дослідницькій роботі. Курси мають безпосереднє відношення до викладання і навчання у вищій школі. В анотаціях до всіх типів курсів зазначається їх цінність як для викладачів, так і для студентів. Основними завданнями реалізації ефективної педагогічної підготовки студентів-магістрів є такі: безперервність і наступність підготовки студентів-магістрів до самостійної наукової та педагогічної діяльності, підвищення результативності науково-дослідницьких робіт студентів-магістрів, підтримка науково-творчої самодіяльності студентів-магістрів, залучення їх до систематичної роботи науково-творчих колективів; забезпечення засвоєння студентами-магістрами теорії і практики наукової та педагогічної діяльності на основі інформації про реальну ситуацію у досліджуваних галузях; створення умов для формування і розвитку у майбутніх викладачів особистих творчих якостей й об'єктивної самооцінки, здатності до самостійних і практичних суджень і висновків, стійкої потреби участі у корисній для суспільства і держави педагогічної діяльності.

Магістерські програми різняться за змістом і структурою, але їхній аналіз дає підстави виділити загальні риси: 1) програми складаються з обов'язкових та факультативних дисциплін; 2) основна тематика, яку охоплюють навчальні програми, відбита у наступному: роль викладача вищої школи, основи процесу навчання студентів, оцінювання знань, умінь та навичок студентів, техніка, методи і форми викладання у вищій школі.

Як відомо, викладання взагалі і особливо у сфері вищої освіти – це наукова, професійна і комплексна діяльність, тому, щоб бути експертом у цій справі, отримувати результативність навчання студентів, викладачам необхідно мати змогу використовувати відповідні оптимальні методи та форми навчання,

включаючи і новітні технології, розвивати незалежний творчий підхід до викладання, знаходити зв'язки між педагогічною теорією, науковими дослідженнями та власним педагогічним досвідом, проводити власні дослідження та втілювати їх у практику. Саме до таких видів діяльності і готують магістерські програми підготовки викладачів вищої школи у Великій Британії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н. М. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору / Н. М. Авшенюк // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія. Зб. наук. праць – Чернівці, 2009.

2. Зіноватна О. М. Місце магістеріуму в системі освіти США та України в контексті Болонського процесу / О. М. Зіноватна // Болонський процес очима студентів: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 11 грудня 2008 р.

3. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методичний аспект [монографія] / С. С. Вітвицька – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.– 2009.

4. Бельмаз Я. М. Підвищення професійного рівня викладачів вищої школи: дисциплінарний підхід / Я. М. Бельмаз // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. Наукових праць – Вип. LI / За заг. ред. В. І. Сипченка.– Словянськ: СДПУ, 2010.

ФАХОВІ МЕРЕЖІ ЯК ЧИННИК ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО УПРАВЛІННЯ НАУКОВОЮ РОБОТОЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

*Микола Сбруєв
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
(м. Суми)*

Управління науковою роботою сучасного університету передбачає системну взаємодію широкого кола фахівців, що є компетентними у сфері менеджменту, соціології, економіки, фінансів, філософії, юриспруденції, педагогіки, психології, ІКТ та багатьох інших галузей знань. Формування таких компетентностей є завданням спеціальних магістерських програм, а також неперервної освіти, що здійснюється у рамках конференцій, семінарів, літніх шкіл, майстер-класів, творчих майстерень та інших форм поширення інноваційного досвіду, ініційованих професійними мережами фахівців.

Позитивний досвід діяльності професійних мереж університетських адміністраторів наукової роботи накопичено в США, де університети перетворилися протягом останніх п'ятидесяти років на наймогутнішу складову національної інноваційної системи.

Предметом нашого дослідження стала діяльність NCURA (National Council of University Research Administrators) – Національної асоціації адміністраторів наукових досліджень – в університетах США щодо професійного розвитку фахівців, поширення кращого досвіду роботи та формування професійної громади у галузі університетського менеджменту наукової роботи. Заснована у 1959 р., NCURA перетворилась за більш ніж п'ятдесят років свого активного розвитку на загальнонаціональну професійну спільноту, що об'єднує близько двох тисяч фахівців з понад 400 вузів країни.

Оскільки головним призначенням асоціації, згідно з її статутом, є професійний розвиток адміністраторів наукових досліджень, фахівці NCURA здійснюють цілу систему заходів, спрямованих на підвищення якості їх діяльності.

Центральною подією річного циклу діяльності NCURA є тематична конференція усіх членів асоціації, предметом розгляду якої стають найбільш актуальні та гострі питання роботи професійної громади. Зокрема, у 1980-х рр. неодноразово обговорювались різні аспекти впливу Акту Бея-Доула, що регламентував права інтелектуальної власності університетських дослідників та взаємини вузів з виробничою сферою; у 1990-х рр. у центрі уваги були проблеми запровадження ІКТ у процес професійної діяльності та питання професійної етики науковця, актуалізовані успішними дослідженнями у галузі генної інженерії; початок XXI ст. (події 11 вересня 2001 р.) був ознаменований запровадженням жорстких вимог держави щодо контролю експорту у галузі високих технологій та зниженням обсягів державного фінансування фундаментальних наукових досліджень в університетах.

Важливою тенденцією розвитку діяльності NCURA стала її регіоналізація, тобто утворення семи регіональних філій, які дали можливість врахувати специфіку професійних потреб кожного з вузів та географічно (і фінансово) наблизити діяльність асоціації до кожного з членів професійної спільноти.

Більшій доступності різноманітних форм професійного розвитку, ініційованих NCURA, сприяють ретельно розроблені Інтернет-сайти організації та її філій, з допомогою яких в он-лайн режимі проходять численні веб-семінари з актуальних проблем професійної діяльності університетських менеджерів наукової роботи.

Іншими формами активності NCURA, спрямованими на забезпечення інформаційної підтримки та наукового супроводу діяльності асоціації, є газета «NCURA Magazine» та науковий журнал «Research Management Review».

Матеріали, що публікуються у цих виданнях як функціонерами асоціації, так і членами професійної громади, науковцями-теоретиками освітнього менеджменту, слугують вагомим чинником удосконалення професійної діяльності та поширення інноваційного досвіду у досліджуваній сфері.

Вважаємо, що американський досвід формування професійної громади адміністраторів наукових дослідників шляхом утворення мережі регіональних та загальнонаціональної асоціації може бути корисним в Україні у рамках радикальної трансформації місії університету в побудові національної інноваційної системи нашої держави.

ВПЛИВ АМЕРИКАНСЬКИХ ПРОФЕСІЙНИХ АСОЦІАЦІЙ НА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Світлана Тезікова

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
(м. Ніжин)*

Професійні асоціації як об'єднання фахівців, які спрямовують свою діяльність на досягнення спільно визначених цілей на засадах співпраці та професійного діалогу, мають давню традицію у США. Вони стали одним із впливових учасників громадянського суспільства. Наявність громадських організацій, які лобюють інтереси певних груп населення та вступають у взаємодію з урядом та його офіційними представниками на місцях, дозволяє пошук консенсусу між полярними ідеями, толерантне ставлення до їх прихильників, раціональне співвідношення між урядовим та неурядовим впливом на освіту [4].

Аналіз діяльності професійних асоціацій США дозволяє констатувати різноманітність функцій, які вони виконують, послуг, які надають, структур організацій, напрямів діяльності, що створює певні проблеми для дослідників. Спостерігається також значна варіативність у використанні термінологічного апарату у назвах таких об'єднань: вони можуть бути асоціаціями (National Science Teachers Association), радами (National Board of Professional Teaching Standards, National Council of Teachers of Mathematics), спільнотами (International Society for Technology in Education), консорціумами (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium), корпораціями (Computer Using Educators), федераціями (American Federation of Teachers). Незважаючи на це, вони, як правило, виконують спільні завдання, що дозволило окреслити основні напрями їхньої діяльності: надання професійних послуг щодо організації

професійного розвитку вчителів; налагодження ефективної співпраці зі школою з метою перенесення фахового розвитку у звичне для вчителів середовище; здійснення плідної діяльності у широкому контексті, встановлення зв'язків з усіма освітніми агенціями з метою узгодження спільних напрямів діяльності; стратегічна діяльність, яка обумовлює спроможність організації у визначенні освітніх проблем [1, с.9].

Об'єднання фахівців у потужну професійну спільноту дозволило визначити стандарти професійного розвитку вчителів, у яких знайшли відображення цілі, зміст та форми становлення вчителя у педагогічних навчальних закладах, на початку професійної кар'єри та упродовж подальшого неперервного професійного зростання [2]. Характерною особливістю американської дійсності є той факт, що стандарти розробляються в асоціаціях, виконання вимог перевіряється під час акредитації навчальних закладів, ліцензування та сертифікації вчителів, які проводяться як урядовими, так і неурядовими агенціями, а результати визнаються адміністраціями шкіл та освітніми комісіями шкільних округів. Отже, відбувається узгодженість керованого (managerial) та демократичного (democratic) професіоналізму [3, с. 5]. Перший ми розуміємо як той, що більшою мірою залежить від потреб офіційної установи (школа, коледж, інститут, університет), планується керівниками та підкріплюється цілеспрямованими адміністративними заходами. Другий – знаходиться в альтернативному полі, залежить від ініціатив зацікавлених учасників та відкритий для споживачів (студентів, учителів, викладачів). Американські професійні асоціації пропонують вчителям програми професійного розвитку, які спрямовані на вирішення завдань за двома напрямками удосконалення професіоналізму, що є обов'язковою умовою якості педагогічної освіти в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ларіна Т. В. Професійний розвиток вчителів у американських асоціаціях освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти»/ Т. В. Ларіна.– К., 2013.– 20 с.
2. Campbell, Jim, Leonidas Kyriakides, Daniel Muijs, and Wendy Robinson. *Assessing Teacher Effectiveness: Developing a Differentiated Model*. London: RoutledgeFalmer, 2004.– 240 p. Режим доступу – *Questia*. Web. 4 May 2013.
3. International handbook on the continuing professional development of teachers [Ed. Ch. Day, J. Sachs].– Glasgow: Open University Press, 2005.– 335 p.
4. Villegas-Reimers E. Teacher education in the United States of America: recent trends in its policies and practices: доповідь для регіонального офісу ЮНЕСКО / Eleonora Villegas-Reimers // Wheelock College. Boston (Massachusetts). United States of America.– September 2002.– С.55 – 82.

РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ВІРМЕНІЇ

*Ірина Федорчук
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
(м. Ніжин)*

1 Після проголошення незалежності Вірменії на початку 90-х рр. ХХ ст. система освіти країни опинилася у кризовому стані: з одного боку, – складна соціально-економічна ситуація, спричинена розпадом Радянського Союзу, а з іншого – невідповідність системи освіти потребам ринкової економіки, що в свою чергу сприяло різкому падінню якості та продуктивності освіти. Загальноцивілізаційні тенденції, соціально-економічні та суспільні зміни в країні зумовили потребу у побудові нової, відкритої та доступної моделі освіти на основі національних традицій, етнокультурної своєрідності та світових інтеграційних процесів. Враховуючи розуміння вагомості і значущості педагогічних кадрів у формуванні інтелектуального потенціалу держави та побудові конкурентоспроможної економіки, докорінних змін потребує і сфера педагогічної освіти.

2. Реформування педагогічної освіти у Вірменії наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. спрямоване насамперед на вдосконалення нормативно-правової бази в цій сфері. Це, зокрема, нова редакція закону «Про освіту» (1999), закон «Про вищу та післядипломну професійну освіту» (2004), закон «Про державне сприяння інноваційній діяльності» (2006) та ін. Пріоритетні напрями розвитку освіти Вірменії визначені у державних програмах розвитку освіти на 2001 – 2005 рр., 2011 – 2015 рр., де, крім загальних стратегій розвитку освітнього сектора, чинне місце посідає вдосконалення системи базової та післядипломної педагогічної освіти, підвищення статусу вчителя у суспільстві та інтеграція освіти у міжнародний освітній простір. Важливим етапом модернізації освіти Вірменії стало приєднання держави до Болонського процесу в 2005 р., що окреслило напрям реформування вищої освіти у руслі загальноєвропейських тенденцій. Трансформації у сфері вищої освіти, які відбулися на педагогічній освіті як підсистемі, проявилися у запровадженні триступеневої освіти (бакалавр, магістр, PhD), системи кредитів ECTS, сприяння мобільності студентів та викладачів тощо.

3. Міжнародні дослідження в сфері педагогічної освіти часто звертають увагу на зниження статусу професії вчителя у суспільстві в кінці ХХ ст., що у Вірменії проявлялося у недостатній кількості вчителів, низькій заробітній платі,

фемінізації професії вчителя та ін. Стратегія уряду країни щодо підвищення статусу педагогічної професії в умовах стрімких перехідних трансформацій на початку ХХІ століття виявлялась у підвищенні заробітної плати та створенні нових механізмів впровадження такої системи оплати праці педагогів, що залежить від якості і результатів їх педагогічної діяльності; заохоченні вчителів державними преміями та нагородами, запровадженні національних конкурсів «Вчитель року», «Кращий вчитель» та державних програм заохочення вчителів, які працюють у віддалених районах країни, тощо. Крім того, вагомий внесок у розвиток та вдосконалення педагогічної системи Вірменії роблять такі міжнародні організації як Світовий банк, Британська Рада, ЮНЕСКО. Наприклад, кредитна програма Світового банку «Якість та відповідність освіти», проведена у два етапи (2003 – 2009 та 2009 – 2014), орієнтована на підтримку розвитку системи освіти Вірменії, підвищення якості освіти та вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів і має на меті:

- реформування базової педагогічної освіти;
- підтримку та заохочення вчителів до подальшого професійного розвитку;
- запровадження та підтримку у використанні ІКТ в навчальному процесі та ін.

4. Структурно-організаційна перебудова педагогічної освіти Вірменії розпочалося із запровадження платного навчання та створення перших приватних вищих навчальних закладів в середині 90-х років. З метою подолання проблем перехідного періоду (нестача вчителів, низький рівень фінансування освітньої сфери, занепад інфраструктури, невідповідність освіти запитам суспільства, економічна міграція та ін.) у 1998 р. міністерством освіти і науки країни створено центр освітніх реформ, основними завданнями якого були перепідготовка, кваліфікація та атестація вчителів і керівників шкіл, підтримка у запровадженні нових методик та технологій в освіту, дослідження педагогічної сфери та поширення прогресивного досвіду у цій галузі. Децентралізаційні процеси в управлінні вищою освітою почали набирати обертів з прийняттям закону «Про некомерційні державні організації» (2001) та «Про вищу та післядипломну професійну освіту» (2004), які розширювали інституційну автономію вищих навчальних закладів, надаючи їм статусу некомерційних державних закладів, вільних у виборі моделей управління та організації.

5. Як засвідчило наше дослідження, особлива увага приділяється питанню забезпечення якості освіти, а саме реорганізації вже існуючих та створенню нових механізмів контролю якості освіти. З цією метою у 2008 р. був створений національний центр забезпечення якості освіти Вірменії, який відповідає за акредитацію вищих навчальних закладів та ліцензування навчальних курсів та програм. Проте, модернізації та переосмислення потребують такі аспекти педагогічної освіти: використання ІКТ в підготовці майбутніх вчителів, зміст педагогічної освіти, подальший професійний розвиток вчителів та ін.

6. Проаналізувавши розвиток педагогічної освіти Вірменії за останні два десятиріччя, ми дійшли висновку, що процес реформування педагогічної освіти Вірменії характеризується переходом від структурних реформ до покращення якості та доцільності освіти, адже головним завданням уряду є виведення країни на передовий рубіж науки і освіти, забезпечення процвітання держави не за рахунок сировинних ресурсів, а за рахунок використання інтелектуального потенціалу.

МІЖНАРОДНІ ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У США

Оксана Чугай

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(м. Київ)*

Глибокі соціально-політичні та технологічні зміни ХХІ ст. спричинили пошуки шляхів підвищення ефективності програм професійного розвитку вчителів, що є ключовими у проведенні освітніх реформ. Той факт, що вчителі виступають як об'єкти, так і суб'єкти змін в системі освіти, зумовлює актуальність поглибленого вивчення зарубіжного досвіду щодо професійного розвитку вчителів.

У цьому контексті особливий інтерес викликає досвід США, що нараховує найбільшу у світі кількість студентів та науковців з різних країн. Аналіз наукової літератури засвідчив, що вітчизняними та зарубіжними науковцями проводились порівняльно-педагогічні дослідження стосовно розвитку професійної освіти, підготовки спеціалістів і педагогічних працівників (Н. Абашкіна, В. Кудін, Л. Зязюн, Т. Кошманова, Ш. Мерріам, М. Ноулз, Н. Ничкало, Л. Пуховська, Р. Хемстра та ін.).

Проте проблема організації та проведення міжнародних програм професійного розвитку вчителів в американських університетах не була предметом системного вивчення та окремого аналізу. Тому метою нашого дослідження стало вивчення та узагальнення американського досвіду організації та проведення таких програм.

Програма педагогічної майстерності та досягнень вчителів (TEA) здійснюється за підтримки Держдепартаменту США та адмініструється Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX, Вашингтон). Вона забезпечує вчителів Євразії, Південної Азії та Африки унікальною можливістю отримати подальший розвиток педагогічної майстерності та поглибити знання про США.

Програма педагогічної майстерності та досягнень вчителів (TEA) – це академічна програма американських університетів, що включає в себе навчання та інтенсивний тренінг викладання певного предмета, а також планування, використання різних стратегій навчання, комп'ютерних технологій тощо. Програма триває шість тижнів, що включає проходження практики у навчальних закладах США для обміну досвідом як з американськими вчителями, так і студентами, та навчання у ведучих університетах США.

Основними складовими академічної програми американських університетів є три курси, що знаходяться у безпосередньому зв'язку з проходженням практики. Це курс «Навчання в контексті різних культур», що ознайомлює слухачів з порівняльними дослідженнями в освіті та теоріями впливу різних культур на освітній процес; курс «Методика викладання предмета», опанувавши який, слухачі набувають вміння та навичок ефективного викладання певного предмета на сучасному етапі; курс «Інноваційні технології», що уможливорює використання різноманітних технологічних ресурсів та засобів у навчальному процесі.

Для успішного завершення програми необхідно виконати певну кількість проектних завдань з кожного курсу, що передбачає отримання, аналіз та узагальнення інформації, одержання висновків та проведення представлення результатів, що неможливо без критичного осмислення освітніх процесів у глобальному вимірі.

Необхідно зазначити, що учасники програми TEA є дорослими слухачами, що, за Ноулзом, мають такі властивості, як автономність та самоспрямованість, наявність життєвого досвіду, цілеспрямованість, бажання отримати знання, практикоорієнтованість. Отже, вони потребують релевантної, прагматичної програми професійного розвитку, що здійснюється досвідченими фасилітаторами та враховує попередній досвід учасників. Саме такою програмою і є Програма педагогічної майстерності та досягнень вчителів (TEA).

Таким чином, проведене дослідження дозволило нам зробити такі висновки:

- програма педагогічної майстерності та досягнень вчителів (TEA) забезпечує вчителів різних країн унікальною можливістю подальшого зростання педагогічної майстерності та сприяє розвитку особистих, професійних і академічних зв'язків;
- успішне завершення програми передбачає виконання проектних завдань академічних університетських курсів, що неможливо без критичного осмислення освітніх процесів у глобальному вимірі;
- учасники програми TEA є дорослими слухачами, що потребують релевантної, прагматичної програми професійного розвитку, яка здійснюється досвідченими фасилітаторами та враховує попередній досвід учасників.

Проведене дослідження не вичерпує досліджувану проблему. Особливо перспективним може бути порівняння підходів до організації та проведення програм професійного розвитку вчителів в різних країнах.

СУСПІЛЬСТВО ЗНАТЬ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

Інна Ярмак

*Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
(м. Суми)*

Ефективне застосування знань є головним чинником прогресу будь-якої країни світу. Стратегія розвитку Європейського Союзу наголошує на необхідності налагодження співпраці між усіма країнами, зокрема в сфері вищої освіти. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. модернізація вищої освіти є не тільки одним з головних питань в політиці країн Європи та світу, а й важливим етапом розвитку людської цивілізації, що визначається переходом до суспільства знань.

Суспільство знань – це суспільство, що динамічно розвивається та для якого характерні: усвідомлення ролі знання як чинника успіху в будь-якій сфері діяльності; постійна потреба в нових знаннях, необхідних для вирішення нових завдань, створення нових видів продукції та послуг; ефективне функціонування системи виробництва та передачі знань.

В зарубіжній літературі для визначення цього поняття застосовують, з одного боку, термін «information society» (Ф. Махлуп, Т. Умесао, У. Дайзард, Р. Кац та ін.), що вказує на інформаційно-технологічну природу сучасного суспільства, а з іншого – «knowledge society» (Д. Белл, Д. Діксон, Н. Стер та ін.), «knowledge-based society», «knowledgeable society» (Р. Лейн та ін.). Під час перекладу на інші мови відмінностей між цими термінами часто не вбачають і вживають вираз «інформаційне суспільство». Ми не можемо ототожнювати інформаційне суспільство із суспільством знань, адже йдеться про різні аспекти модернізаційного процесу. Крім того, основним орієнтиром переважної більшості наукових досліджень є розгляд фундаментальних змін у суспільствах, котрі пов'язують своє існування з широким застосуванням знань у різних сферах.

Для розкриття змісту терміну «information society» (IS) скористуємось спрощеним тлумаченням, на кшталт: «інформаційне суспільство – система, максимально насичена інформаційно-комунікативними технологіями (ІКТ)».

Терміни «knowledge society» (KS) та «knowledge-based society» (KBS) можуть бути визначені як: «суспільство, в якому знання (зокрема, наукові) набирають великого поширення» або: «суспільство, в розвитку якого знання відіграють вирішальну роль».

Зазначимо, що вагомим компонентом розбудови суспільства знань сьогодні виступає інноваційна платформа розвитку. Це найбільш сучасна модель, яка дозволяє робити прориви за рахунок переорієнтації з традиційних підходів на інноваційні. Бути сучасним сьогодні – це швидко реагувати на все нові й нові потреби глобалізації, впроваджувати інновації у всіх сферах суспільного життя, формувати конкурентоспроможний людський капітал.

Суспільство знань, на нашу думку, це такий рівень суспільства, коли основним джерелом його розвитку стає спроможність до постійного розширення знань, які перетворюються на фактор розуміння основних проблем розвитку суспільства та шляхів їх вирішення. Рівень знань в такому суспільстві дозволяє не тільки бачити нові проблеми, або шляхи їх вирішення, а й по-новому аналізувати проблеми, які вже вирішувались.

Отже, модернізація вищої освіти в умовах суспільства знань відповідно до вимог сучасності – це комплексне завдання. Воно включає: модернізацію управління як всією системою вищої освіти, так і окремими її структурами; підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти; зміну форм і методів навчального процесу; підвищення якості навчання студентів; перегляд кількості напрямів підготовки бакалаврів; постійне підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу; забезпечення академічної і трудової мобільності студентства; інноваційні підходи до проблем фінансування та самофінансування освітніх закладів тощо.

Важливим аспектом модернізації вищої освіти виступає збільшення мобільності на докторському та післядокторському рівнях, а також заохочення університетів до зміцнення співробітництва у виконанні програм на здобуття докторського ступеня та у підготовці молодих науковців.

VIII. СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІКТ-ОСВІТИ

ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІКТ У МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІ- ДЖЕННЯХ МІЖНАРОДНОЇ ПРОГРАМИ PISA

Олена Гриценчук

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
(м. Київ)*

Вдослідженнях впливу інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та застосування їх у навчально-виховному процесі для забезпечення якісного рівня може бути використаний такий механізм, як моніторинг якості освіти, зокрема моніторинг навчальних досягнень учнів. Напрями моніторингу міжнародної програми оцінювання навчальних досягнень учнів PISA (Programme for International Student Assessment), яку реалізує Організація економічного співробітництва та розвитку ОЕСР (Organisation for Economic Co-operation and Development), безпосередньо не фокусуються на вимірюванні рівня знань і навичок у галузі ІКТ. Однак загальний підхід програми PISA до розуміння важливості вивчення і висвітлення спектру проблем стосується впровадження ІКТ в освіту, яке реалізується завдяки моніторинговим дослідженням та відображене в аналітичних документах програми.

ІКТ-грамотність (ICT literacy), як зазначається у документах PISA, визначена об'єктом дослідження програми, і кваліфікується як «зацікавленість учня, його особисте ставлення та здібності щодо використання цифрових технологій і засобів комунікації, можливість доступу, керування, інтегрування та розвитку інформації, набуття нових знань і співпраці з іншими членами суспільства з метою ефективної участі у житті суспільства». [1]

Враховуючи, що ІК-компетентність є складовою ключових компетентностей, країни – учасниці ОЕСР прийшли до думки, що визначення рівня володіння навичками в галузі ІКТ має стати одним із фокусів дослідження PISA. На розв'язання завдання, яким чином і які саме ІК-знання та ІК-навички можна застосовувати у тестових завданнях, був спрямований пілотний проект у трьох країнах. Моніторингове дослідження 2006 року (у якому взяли участь Данія,

Ісландія і Корея), що вимірювало природничу компетентність учнів, набуло нової складової: комп'ютерного оцінювання природничої грамотності (Computer-based assessment of Scientific Literacy – CBAS [3].

Міжнародна програма оцінювання навчальних досягнень учнів PISA активно впроваджує комп'ютерні тести у своїх моніторингових дослідженнях. Інновацією програми PISA у 2009 році, що була спрямована на вимірювання навчальних досягнень учнів з читання, стала розробка комп'ютерно орієнтованих тестів з вимірювання навчальних досягнень учнів з цифрової грамотності. Близько 8 відсотків учнів у 16 країнах – учасницях ОЕСР досягли найвищого рівня з цифрової грамотності [2].

Аналіз процесу запровадження ІКТ у моніторингові дослідження міжнародної програми оцінювання навчальних досягнень учнів PISA дозволяє зробити висновок про важливість формування ІК-компетентності учнів, яка сьогодні є наскрізною для всіх предметних галузей і набуття якої дозволяє учням розвивати свої знання та потенціал, і брати участь у житті суспільства. Моніторингові дослідження не тільки надають відомості щодо рівня ІК-компетентності учня, а й закладають основу для використання ІКТ у масштабних міжнародних дослідженнях у будь-якій галузі освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Feasibility Study for the PISA ICT literacy assessment.– PISA, 2003.– P. 8.
2. PISA 2009 Results: Students On-line. Digital Technologies and Performance,– PISA, 2011.– 396 p.
3. PISA Computer-Based Assessment of Student Skills in Science, 2010.– P. 12.

РАЗВИТИЕ УРОВНЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПТУЗ В ОТКРЫТОМ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПТО В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

*Олександр Гуменний
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України,
(м. Київ)*

Открытое образование – система организационных, педагогических и информационных технологий, в которой архитектурными и структурными решениями обеспечиваются открытые стандарты на интерфейсы, форматы и протоколы обмена информацией с целью обеспечения мобильности,

интероперабельности, стабильности, эффективности и других положительных качеств, достигаемых при создании открытых систем. Эта модель образования исходит из открытости мира, процессов познания и образования человека. Приоритеты в образовании стали получать информационные и телекоммуникационные технологии. Особое значение для исследования проблемы непрерывного образования имеют труды В. Андрущенко, Б. Гершунского, И. Зязюна, В. Кременя, М. Кузьмина, Ф. Кумбса, которые касаются философии образования.

Интенсивное развитие модели открытого образования стало возможным благодаря открытости мира, процессов познания и образования человека, широкому использованию информационных технологий. Именно информационные технологии вносят значительные изменения в уклад нашей жизни и, соответственно, в образовательный процесс (В. Быков [1], М. Жалдак [2, с. 39], В. Заболотный [3, с. 38] и другие).

Мы рассматриваем открытое образование как форму, обладающую свойствами открытости, доступности, мобильности и оперативности, необходимыми для развития информационной культуры руководителей ПТУЗ. В открытом информационно-образовательном пространстве развития ИК руководителей ПТУЗ среди обычных средств и технологий ведущее место занимает современный инструментарий: компьютерно ориентированные информационно-коммуникационные средства.

Проектирование модели открытого информационно-образовательного пространства для развития информационной культуры руководителей ПТУЗ обеспечит доступную, массовую, ускоренную, индивидуально-личностную целевую подготовку управленцев, если:

- дидактическая среда информационно-методического обеспечения системы структурирована единством дидактических принципов отбора содержания образовательных программ (научности, профессиональной значимости, преемственности, дифференциации) повышения уровня ИК;
- главной целевой функцией проектирования системы является возможность обеспечения непрерывного многоуровневого повышения информационной культуры руководителей ПТУЗ в течение всего периода их профессиональной деятельности;
- фактором эффективности системы является обеспечение единства требований методических и управленческих структур ПТО при проектировании модели непрерывных образовательных программ многоуровневой подготовки в области информационной культуры руководителей ПТУЗ.

Поэтому, чтобы внедрить открытое информационно-образовательное пространство для повышения уровня информационной культуры руководителей ПТУЗ, необходимо исследовать следующие задачи:

1. Разработать модель непрерывного многоуровневого развития информационной культуры руководителей ПТУЗ в открытом информационно-образовательном пространстве ПТО.

2. Обосновать систему дидактических принципов отбора содержания многоуровневых образовательных программ; разработать дидактическое информационно-методическое обеспечение проектируемого пространства.

3. Определить главную целевую функцию проектируемого пространства как возможность обеспечения руководителей ПТУЗ непрерывной многоуровневой системой образовательных программ развития информационной культуры.

4. Определить важнейший критерий мобильности непрерывных программ, обеспечивающий потребность ПТО в подготовке руководителей с высоким уровнем информационной культуры.

5. Разработать состав и определить сущность понятия «открытое информационно-образовательное пространство ПТО» как дидактического средства проектируемой педагогической системы развития информационной культуры руководителя ПТУЗ.

Принцип модульности составляет основу построения образовательных программ разных уровней и обеспечивает необходимую динамику процесса повышения уровня ИК, придает системе открытого образования управляемость и гибкость при использовании информационно-образовательного пространства и новых технологий повышения уровня ИК руководителей ПТУЗ. Введение модульности ориентирует образовательные программы на личность как действующий субъект, который самостоятельно направляет собственную деятельность в соответствии с дидактическим принципом осознанной перспективы обучения, направляющим энергию личности на повышение своего уровня информационной культуры. Модуль формируется для достижения конкретной дидактической деятельности информационной цели, а его содержание в разработанном объеме обеспечивает получение педагогического результата в соответствии с целью. Модули могут обеспечивать взаимосвязь или быть самостоятельными. Поэтому несколько модулей можно объединить в блоки, а внутри модулей организуются темы и (или) подмодули. Таким образом, возможно структурирование содержания модуля в информационной составляющей, а следовательно, и непосредственной самостоятельной деятельности на части, которые направлены на достижение интегрирующей дидактической цели. Учебно-методический материал модулей (блоков модулей и подмодулей) разрабатывается таким образом, чтобы обеспечивалось достижение руководителями ПТУЗ дидактической цели по группе завершенных вопросов

и материал мог бы быть встроенным в единую последовательность модулей, ориентированных на единый педагогический результат. В этом заключается главное в модульном построении содержания обучения – осуществление реальной интеграции базовых понятий информатики, философских категорий информационной культуры и специальных знаний по работе с информационными потоками в информационно-аналитической деятельности, в том числе с применением ИТ.

Что касается *принципа совершенства*, модель развития ИК руководителей ПТУЗ включает: системно организованную совокупность традиционных и компьютерно ориентированных средств развития ИК (в том числе персональные компьютеры и индивидуальные средства электронной коммуникации руководителя ПТУЗ, организаторов повышения уровня ИК); средства сетевого доступа, поддержки общения, передачи данных и защиты информационных ресурсов в стационарных и мобильных компьютерных системах; протоколы сетевых взаимодействий, которые базируются на ИКТ-обмене данными в компьютерных сетях и организационно-технологические процедуры обеспечения непрерывного и конфиденциального хранения, передачи и использования данных; системы мультимедиа; ИКТ разного применения; информационные ресурсы; аппаратно-программное и организационно-методическое обеспечение, ориентированное на удовлетворение запросов руководителей ПТУЗ – участников процесса повышения уровня ИК [1].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков. Режим доступу: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/16/2.pdf. – Заголовок з екрану.
2. Жалдак М. І. Інформатика – фундаментальна наукова дисципліна. Вона має вивчати закони природи, інформаційні процеси і відповідні технології [Текст] / М. І. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – №2. – С. 39 – 43.
3. Заболотний В. Ф. Дидактичні засади застосування мультимедіа у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів фізики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 / В. Ф. Заболотний. – К., 2010. – 78 с.

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ МЕРЕЖІ SCHOOL LEADERS NETWORK ПРИ ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АДМІНІСТРАТИВНОГО ПЕРСОНАЛУ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ В США

Оксана Кравчина,

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
(м. Київ)*

Однією з умов ефективної роботи адміністратора навчального закладу в інформаційному суспільстві є застосування інформаційних комунікаційних технологій, що дозволяють вирішувати в найкоротші терміни широке коло завдань. Прикладом ефективного використання ІКТ для вирішення адміністративних питань у середній школі може слугувати досвід використання мережа School Leaders Network, що спрямовує діяльність на обмін досвідом та підвищення кваліфікації лідерів освіти (керівників навчального закладу), вчителів та ін.

Американська мережа – School Leaders Network (SLN) [1] – Мережа школи лідерів – була створена в США у 2006 році для навчання директорів шкіл з метою сприяти їхнім зусиллям щодо поліпшення успішності в школах. Тільки у Нью-Йорку SLN має 5 мереж та 135 шкіл, які брали участь у SLN програмах навчання з 2006 року, а також близько 500 шкіл по всіх США. SLN має своє унікальне бачення, місія ті підхід якої полягає у тому, що вона виступає єдиною національною організацією для шкіл з програмами, заснованими на професійному співтоваристві, спільному інструктажі управлінського персоналу школи.

Значна увага в мережі приділяється підвищенню кваліфікації директорів шкіл після того, як вони пройшли курс навчання за основними програмами для керівників. Дослідження, проведене в Америці у 2003 році, встановило, що «типові програми лідерства, які існують в аспірантурі освіти не мають зв'язку з реальністю, а це є необхідною умовою для ефективної роботи сучасної школи» [1]. Необхідні практичні заняття, спрямовані на надання директору школи можливості зробити свою роботу більш ефективною, сприяють професійному розвитку та допомагають їм адаптуватися до постійних змін, підтримують їх для досягнення ефективного керівництва. Також ресурси мережі дозволяють директорам взаємодіяти один з одним стосовно роботи, яку вони виконують.

Навчання у мережі зосереджено на п'яти основних сферах, важливих для здійснення ефективного управління закладом:

- Якість. Досвід.
- Розвиток знань, питання лідерства.
- Вдосконалення навичок лідерства та потенціалу.
- Застосування досвіду. Навички.
- Навчання.

Мережа надає можливість керівникам визначити спільні цінності, чітко формулювати свої надії й очікування щодо підвищення кваліфікації. Вони також визначають цілі самої мережі, ставлять завдання та створюють норми ефективної спільної діяльності. В рамках мережі учасники навчаються працювати в команді. Вони разом досліджують питання щодо навчання дорослих, вивчають теоретичні питання управління закладом та застосовують їх на практиці у своїй роботі в школі.

Таблиця 1

Кроки вирішення проблем з досвіду роботи керівників шкіл у мережі School Leaders Network

Крок 1 Виявити проблемні питання з досвіду роботи	Спільно група виявляє проблему з практичної роботи, формулює її як питання, орієнтоване на навчання
Крок 2 Попереднє дослідження проблемного питання	Лідери вивчають дану проблему і визначають та планують стратегію початкових дій
Крок 3 Аналіз даних з конкретної школи	Лідери вчаться створювати системи для безперервного збору даних
Крок 4 Вивчити досвід проблеми в школі Рівень	Лідери описують розв'язання проблеми з практики, опираючись на фактичні дані спостережень
Крок 5 Огляд роботи одного з керівників	Колективно група задає запитання з метою поглиблення розуміння завдань керівника
Крок 6 Відвідування школи	Підбиваючи підсумки відвідування школи, мережа забезпечує і підтримує лідера та його дії стосовно запланованих заходів
Крок 7 Спільні дії з планування та виконання	Члени групи планують свою особисту роботу, для того щоб застосувати на практиці вироблені стратегії з розглянутого питання
Крок 8 Зворотній зв'язок	Лідери святкують успіх спільної роботи у мережі з вирішення конкретної проблеми

Поетапне виконання даного алгоритму дозволяє керівникам шкіл, що беруть участь у мережі, вирішувати проблеми школи, навчатись через досвід колег та здобувати власний досвід виявлення, аналізу та вирішення проблемних питань у закладі та сприяє набуттю лідерських якостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. School Leaders Network (SLN) – Мережа Школи Лідерів [Електронний ресурс].– Режим доступу : www.connectleadsucceed.org.

ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ІКТ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ

Костянтин Краснолуцький

*Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв
(м.Київ)*

На сучасному етапі розвитку освіти перед університетами поставлена надзвичайно важливе завдання – формування творчої й гармонійно розвиненої особистості студента. Однак цю задачу не можна вирішити без використання сучасних засобів навчального процесу, які ефективно впливають на поліпшення якості знань, поглиблення практичних умінь і навичок. Дуже часто традиційні методи й форми педагогічної практики не спрацьовують. Тому, розроблюються діагностики, які дають змогу враховувати індивідуально-психологічні можливості кожного студента, допомагаючи тим самим планувати навчальний процес і використовувати оптимальні методи та форми навчання. Сьогодні не можливо не рахуватися з впливом засобів комунікації, масової інформації та новітніх інформаційних комунікаційних технологій (ІКТ), бо саме вони є основними, інтенсивними компонентами при формуванні у підростаючого покоління поглядів, смаків, світогляду, відношення до подій, які відбуваються у вирі. Необхідно відзначити, що із-за актуалізації проблеми ІКТ, в зв'язку з розширенням та потужним впровадженням технологій в всіх сферах людської діяльності, соціально-філософський аспект, в цьому контексті, привернув увагу багатьох учених. У числі провідних – дослідження Т.В Адриановой, В.А Звегинцева, К.А Зуева, В. Н. Костюка, С. П. Курдюмова, А. П. Михайлова, А. І. Ракітова, А. А. Самарського, І. Н. Смирнова, А. Д. Урсул, К. Б. Шашнікова. Не менший інтерес до даної проблеми демонструють і психологи: О. Н. Арестова, Г. В. Габай, Л. І. Земцова, М. Б. Калашников, Б. Ф. Ломов, Н. А. Садовська, Н. Ф. Тализіна, О. К. Тихомиров, Л. І. Федоров. Розглядаючи

наукову літературу можна зробити висновок про те, що проблема ІКТ навчання достатньо широке місце посідає у психолого-педагогічній літературі. Але на нашу думку, є необхідність більш детально розглянути її з точки зору педагогічних умов. Проаналізувавши психолого-педагогічну та спеціальну літературу та дослідивши ситуацію, що склалася, ми дійшли висновку, що чимало питань потребує свого вирішення; щодо розвитку критичного мислення фахівців з адміністративного менеджменту у процесі професійної підготовки, зокрема, необхідно визначити педагогічні умови ефективної організації навчального процесу в університеті.

Нами були сформульовані такі педагогічні умови розвитку критичного мислення фахівців з адміністративного менеджменту у процесі професійної підготовки:

1. Формування продуктивного критичного мислення у процесі навчання соціально-гуманітарних дисциплін.
2. Застосування інноваційних педагогічних технологій (метод проектів, психологічні та професійні тренінги) у процесі навчання загально-професійних дисциплін.
3. Індивідуалізація професійної підготовки фахівців з адміністративного менеджменту засобами ІКТ.

Соціальні перетворення й технічний прогрес зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до вирішення складних проблем вищої школи, який потрібен учитель нового типу, який має не тільки великий ресурс знань, але й володіє ІКТ.

ВІРТУАЛЬНІ СПІЛЬНОТИ – ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМАХ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПИ

Ірина Малицька

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
(м. Київ)*

Мегопопулярність мережі Інтернет, особливо серед молоді, спонукає вчителів європейських країн знаходити інноваційні педагогічні методи, в яких обов'язковим елементом виступають інформаційно-комунікаційні технології, набуття ІК-компетентності. Такій спрямованості сприяє швидке удосконалення і розвиток сервісів Інтернету, що мотивує учнів до їх якнайшвидшого опанування. Довід спілкування у соціальних мережах, таких як Facebook, Вконтакте, Connect, Twitter, Однокласники.ru та інші, прискорив

створення *віртуальних освітніх спільнот* та їх використання у навчальному процесі загальної середньої школи; в свою чергу, вони формують відповідні *інноваційні (віртуальні) освітні середовища*.

Починаючи з 90-х років ХХ ст., *віртуальні освітні спільноти*, які створюють *інноваційні віртуальні освітні середовища*, вивчають науковці багатьох країн світу: Говард Рейнгольд, Етьєн Венгер, Карен Свон, Пітер Ші (США); М. В. Моїсеєва, Є. Д. Патаракін, Є. С. Полат, А. В. Хуторський, Н. С. Чураєва (Росія); В. Ю. Биков, М. І. Жалдак, Н. Т. Задорожна, В. М. Кухаренко, М. П. Шишкіна (Україна) та інші. Але й нині існує потреба у більш детальному вивченні цього феномену з подальшим наданням рекомендацій щодо створення *інноваційних освітніх (навчальних) середовищ* в загальноосвітніх навчальних закладах України внаслідок формування *віртуальних освітніх спільнот*.

Зарубіжний та вітчизняний досвід підтверджує, що найбільший ефект від засвоєння знань учні отримують, коли вони об'єднані в активно діючі спільноти. На сучасному етапі у *віртуальних освітніх (навчальних) спільнотах* досягнення високого рівня ефективності навчання уможливується завдяки застосуванню різних його методів, таких як колаборативне, проблемно орієнтоване, особистісно орієнтоване, інтерактивне навчання.

Найчастіше в загальній середній школі зарубіжних країн *віртуальні навчальні спільноти (ВНС)*, які в англійському контексті визначаються як *e-learning communities* (електронні навчальні спільноти), *virtual learning communities* (віртуальні навчальні спільноти) тощо, пов'язують або отождожують із *віртуальним навчальним середовищем* (virtual learning environment). Термін *віртуального навчального середовища* має багато дефініцій як в зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці і є досить близьким до самого поняття *віртуальної навчальної спільноти*.

Згідно з даними проекту, який проводиться *центром з інновацій і досліджень в освіті* (Centre for Educational Research and Innovation (CERI)), який входить до *Організації з економічної співпраці та розвитку* (ОЕСР) (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)), очевидним є поширення серед шкіл Європи створення *інноваційних навчальних середовищ* у вигляді *віртуальних освітніх (навчальних) спільнот (середовищ)* (Австрія, Велика Британія, Словенія, Іспанія тощо).

Окрім того, *Організація зі стандартизації в освіті, освітніх послуг та навичок для дітей Великої Британії Ofsted* (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) у своєму дослідженні «ІКТ у школах 2008/2011» (ICT in schools, 2008/2011), яке охопило 167 початкових, загальноосвітніх середніх та спеціалізованих шкіл за період 2008 – 2011 роки, визначила, що у більшості з цих шкіл вже існують та діють в повному обсязі *віртуальні освітні та*

навчальні середовища, які сприяють роботі як вчителів, так і адміністраторів шкіл, покращуючи різні аспекти шкільного життя, включаючи якість навчальних ресурсів, взаємодію з батьками, оцінювання і дослідження навчальних процесів.

До цього часу основною базою створення *віртуальних освітніх (навчальних, адміністративних, науково-дослідницьких тощо) спільнот і середовищ* залишається Інтернет. Формування таких спільнот найчастіше проходить в рамках реалізації міжнародних освітніх проектів на базі вже існуючих освітніх мереж, які підтримуються на державному рівні.

Європейська шкільна мережа (European Schoolnet (EUN)) залишається найбільш активною, постійно діючою і популярною серед європейських шкіл. На її базі здійснюються короткострокові та довгострокові міжнародні проекти, більшість з яких стосується впровадження та розвитку ІКТ в освіті, задля чого створюються відповідні *віртуальні освітні (навчальні) середовища*, наприклад: **SMILE** (Social Media in Learning and Education – Соціальні медіа в навчанні та освіті – віртуальна навчальна лабораторія); **Acer-European Schoolnet Tablet Pilot** (Пілотний проект з використання планшетів у навчальному процесі); **ITEC** (Innovative Technologies for an Engaging Classroom – Інноваційні технології для удосконалення класної кімнати); **ITILT** (Interactive Technologies in Language Teaching – Інтерактивні технології у навчанні мовам) та інші.

Одним із найбільш потужних міжнародних проектів *європейської шкільної мережі* є проект **«eTwinning»**, у рамках якого успішно діють міжнародні освітні проекти такі як: **Phenomena** (викладання та навчання фізики у загальній середній школі); **ICT, You and Me** (ІКТ, Ти і Я – підвищення рівня навичок з ІКТ, математики, іноземних мов); **Boundless Communication** (Комунікація без меж – пошуки сучасних методів викладання) та інші.

На теренах ближнього зарубіжжя, наприклад, в Росії, можна виділити деякі віртуальні освітні ресурси, що успішно діють і постійно підтримуються як на державному рівні, так і освітянами-новаторами: **віртуальні освітні середовища для вчителів** – мережна педагогічна спільнота «Открытый класс», сеть творческих учителей; **віртуальні освітні та навчальні середовища для вчителів та учнів** – безкоштовний шкільний портал «ПроШколу.ру», «Школьный клуб», «Дневник.ру» та інші.

З українських віртуальних освітніх спільнот можна відзначити такі постійно діючі **віртуальні освітні та навчальні середовища для вчителів та учнів**, як: всеукраїнський освітній портал «Острів знань»; міжнародна освітня та ресурсна мережа «iEARN» (International Education and Resource Network); *дистанційна академія Олени Єльникової. Цифровий елітний клуб педагогів; «Навчальна програма Intel® «Шлях до успіху».*

Цифрові та інтерактивні технології можуть збагатити процес навчання завдяки впровадженню інноваційних підходів та новітніх інформаційних ресурсів. Компетентне використання інформаційних технологій усіма учасниками навчально-виховного процесу дає можливість підвищити рівень пізнавальної активності учнів, а також бути потужним мотиваційним інструментом для підтримки і сприяння особистісно орієнтованого навчання та самовдосконалення учнів.

Актуальним є подальше вивчення позитивного досвіду зарубіжних країн зі створення *віртуальних освітніх (навчальних) спільнот (середовищ)* та його адаптації з метою надання рекомендацій щодо впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах України.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ІК-КОМПЕТЕТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА У МІЖНАРОДНОМУ ВИМІРІ

Наталія Сороко

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
(м. Київ)*

Нова парадигма освіти тісно пов'язана з розвитком інформаційного суспільства в умовах глобалізації суспільних процесів. Важливим стає створення такого навчального середовища, що має забезпечувати якісну освіту, орієнтуватися на розвиток ключових компетентностей впродовж життя, відповідати новим тенденціям в освіті й суспільстві.

Головним при цьому стає забезпечення постійного розвитку ІК-компетентності вчителів, що має враховувати: специфіку предмета, який викладає вчитель; принципи навчання дорослих; вимоги системи освіти країни; вимоги безперервної системи освіти; вимоги інформаційного суспільства.

Аналіз програм, що спрямовані на розвиток ІК-компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти (ППО) України, засвідчив, що основними темами при підвищенні кваліфікації зазвичай є: «Інформаційна система. Операційна система», «Опрацювання графічної інформації. Програмне забезпечення для освітніх цілей», «Підготовка документів у текстовому редакторі», «Опрацювання числової інформації в електронних таблицях», «Опрацювання інформації в системах управління базами даних. Представлення ділової інформації за допомогою презентацій», «Системи комунікації. Мережа Інтернет». В більшості інститутів ППО України такі програми є програмами за вибором, а обов'язкова їх частина обмежується загальними питаннями

використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). І хоча більшість з них декларує активне впровадження ІКТ у навчальний процес загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ), вони не є практично орієнтованими, оскільки недостатньо задовольняють потреби вчителя щодо їх використання у професійній діяльності.

У нашому дослідженні було доведено, що значну роль у створенні умов для розвитку ІК-компетентності вчителів у сучасній системі підвищення кваліфікації вчителів відіграють програми та проекти, що здійснюються за підтримки міжнародних організацій. Провідними сьогодні виступають проект ЮНЕСКО «Освіта для всіх», проект Інституту ІКТ в освіті ЮНЕСКО (*UNESCO Institute for Information Technologies in Education*) «ІКТ в професійній діяльності вчителів», проект «*Learn*», програма Intel «Навчання для майбутнього», навчальні програми IBM, Google, проект «Партнерство в освіті» Microsoft (*Innovative Teachers' Network*), проект «*Teach-IT.net*». Дані програми основну увагу приділяють розвитку ІК-компетентності вчителів та поєднанню потенціалу інформаційних продуктів і середовищ для навчальної діяльності, вмщують робочі програми використання ІКТ у навчальному процесі. Їх впровадження не є системним явищем і залежить від можливостей та ресурсів, які надаються в межах проектів.

ПІДГОТОВКА ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ У ВІРТУАЛЬНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ – ВАЖЛИВА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ЗАРУБІЖНОЇ ОСВІТНЬОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Лариса Тимчук

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
(м. Київ)*

Інформаційно-технологічна цивілізація як спільнота знань, віртуальних світів та інтенсивних комунікацій вимагає від людини передовсім конкурентоздатності, мобільності, здатності до швидкого орієнтування у інформаційних потоках й постійної самоосвіти і саморозвитку. Окремою проблемою виступає готовність до навчання у віртуальних освітніх середовищах, яка стосується в умовах суспільства знань практично кожної вікової категорії учнів. Виокремимо один з аспектів актуальної проблематики – підготовка учнів до навчання у віртуальних університетах. Важливим є вивчення зарубіжного досвіду з цього питання. Перш за все, сконцентруємо увагу на явищі віртуальної університетської освіти.

Сьогодні у світі результативно функціонують відкриті та віртуальні освітні мережі, які дають можливість отримати освіту, будь-яку інформацію незалежно від місця розміщення споживача, відповідно до його зацікавлень і потреб. В цьому аспекті цікавим є зарубіжний досвід організації й розвитку відкритих університетів, які надають освітні послуги дистанційно для людей різних вікових і соціальних категорій (працюючих людей, людей, що мають особливі потреби, мають бажання отримати декілька професій та ін.).

Перший відкритий університет було створено в 1969 році у Великій Британії, який визнано найбільшим у світі. За час існування, в ньому навчалось більше 2 мільйонів людей, середній вік яких становив 32 роки (серед тих, хто навчався переважна кількість – жінки та люди з особливими потребами). Спочатку навчання у таких університетах носило кореспонденційний характер, тобто навчальні матеріали доставлялися поштою, потім в навчальному процесі почали широко застосовувати радіо та телекомунікаційні мережі (транслявання навчального контенту через радіо та телебачення), наступним етапом стало використання віртуальних та електронних моделей з можливістю їх глобального застосування. Відкриті університети, поряд з традиційними, відіграють важливу роль у освітньому Європейському просторі, про що свідчить постійно зростаюча кількість їх студентів.

Приблизно десятиріччя тому в освітньому світовому просторі почали розвиватися віртуальні університети. Термін «віртуальний університет» є ще недостатньо обґрунтованим. Зараз його трактують як університет який існує віртуально, без приміщень, кабінетів і лекційних аудиторій. Такий університет пропонує свій навчальний контент у формі е-навчання, з використанням технологій дистанційної освіти.

До найбільш поширених моделей організації віртуальних університетів належать консорціуми університетів зі спільною базою навчально-методичних курсів, які використовуються, як правило, через медіа та Інтернет ресурси. Консорціум пропонує індивідуальні або групові Інтернет-курси на основі спільних, попередньо узгоджених, програм навчання. В цій сфері вже існує обмін між європейськими та американськими університетами, на базі якого виникли потужні міжнародні структури до яких належать: VNB – консорціум всіх університетів Баварії; UKNEP – консорціум трьох університетів і Королівського коледжу Норвегії; WUN – міжнародна група з 13 університетів, з яких 6 – європейських, 5 – американських і 2 з Китаю, MENU – міжнародна група 11 партнерів з семи регіонів Європи та ін.

Можливість навчання у відкритих університетах світу вимагає формування в учнів, студентів та інших користувачів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій сформованості відповідних компетентностей, які б допомагали саморозвитку особистості, швидкій інтеграції в світовий освітній простір, сприяли встановленню зв'язків між подіями, діяльністю й спілкуванням у віртуальній реальності з життєвими реаліями, як складовою даної нам реальності, яку ми постійно змінюємо і удосконалюємо.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ШВЕЦІЇ: ІСТОРІЯ І СЬОГОДЕННЯ

Анна Яцишин

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
(м. Київ)*

У сучасних реаліях інформаційного суспільства для українського освітнього простору особливої цінності набули питання забезпечення високого рівня інформатизації освіти, що передбачає розвиток ІКТ-компетентності вчителів та оволодіння вміннями впроваджувати в навчальний процес ЗНЗ електронні навчальні ресурси, спілкуватися в Інтернеті й керувати проектною діяльністю учнів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та інтеграція їх з предметними освітніми галузями [1, с. 4]. Аналіз зарубіжного досвіду застосування ІКТ у педагогічній практиці загальноосвітніх шкіл є актуальним і важливим для українських навчальних закладів.

Оскільки у скандинавських країнах проблеми щодо комп'ютеризації навчальних закладів мало вагому підтримку уряду, привертає увагу досвід впровадження ІКТ в освітні практики і створення на цій основі навчальних комп'ютерно орієнтованих середовищ загальноосвітніх шкіл Швеції.

У дослідженні Капустян І. І. [1, с. 46] зазначено, що інформатизація освіти Швеції в цілому має послідовний і конструктивний характер, що сприяло розвитку навчального комп'ютерно орієнтованого середовища. Про це, також, свідчить та велика кількість заходів, яка була здійснена на розвиток ІКТ у педагогічній освіті країни. Науковці Швеції визначили чотири важливі аспекти впровадження ІКТ для розвитку освітнього простору, що прискорило і стимулювало навчальний процес на індивідуальному, локальному, глобальному рівнях: ІКТ значно впливають на швидкість і доступ до даних/відомостей. Оскільки, завдяки Інтернету, учні та вчителі мають доступ до різноманітних веб-навчальних матеріалів, зворотній зв'язок стає миттєво доступним на кожному етапі розв'язання навчальних завдань, пізнавальної діяльності, що забезпечує високий рівень професійності; Освітньо-педагогічні комп'ютерно оцінювальні програми сприяють швидкому встановленню оцінювального рейтингу, здійсненню комп'ютерного тестування та ін.; ІКТ допомагають збагатити образними мультимедійними навчальними презентаціями, відео фрагментами та ін., що надає навчальному процесу презентабельності; ІКТ зменшують дистанційні перешкоди доступу до освіти і створюють єдність між вчителями, консультантами та іншими експертами, які можуть бути пов'язані в єдину мережу шляхом застосування ІКТ, для створення можливостей соціальної взаємодії і обміну

досвідом [2; 3]. Тобто, був створений простір міжособистісної мережної взаємодії учителів для сталого розвитку і підтримки самоосвіти кожного педагога.

Розглянувши наукову літературу, визначили, що у Швеції окреслено кілька історико-педагогічних етапів інформатизації загальної середньої освіти Швеції: 1. Інформаційно-мотиваційний (1974-1984 рр.). 2. Матеріально-фінансовий (1984-1987 рр.). 3. Програмно-забезпечувальний (1988-1994 рр.). 4. Педагогічно-комунікативний (1994-1996 рр.). 5. Дидактично-методичний (1996-1999 рр.). 6. Мережно-розширювальний етап (1999-2002 рр.). 7. Компетентісно-розвивальний (2005-2008 рр.). 8. Дослідницько-колаборативний етап (з 2008 р. і до теперішнього часу) [1].

Аналіз шведського досвіду застосування ІКТ у педагогічній практиці загальноосвітніх шкіл сприяв визначенню доцільності його поширення у вітчизняному педагогічному просторі, а саме на це вплинула факти: Швеція займає лідерську позицію у серед країн за показниками ефективності розбудови інформаційного суспільства; професійно-педагогічна спрямованість заходів щодо інформатизації системи освіти; демократично-гуманістичні орієнтири освітньої політики уряду щодо реалізації процесу інформатизації; колаборативний характер професійної підготовки вчителів до інформаційно-педагогічної діяльності. Заслужують на увагу деякі аспекти позитивного педагогічного досвіду в контексті їх впровадження у вітчизняну практику роботи ЗНЗ, а саме: формування у вчителів позитивної самооцінки, що ґрунтується на усвідомленні ефективного впливу ІКТ на педагогічну діяльність, випереджувальний характер забезпечення мотиваційно-рефлексивної готовності педагогів до застосування ІКТ; обговорення педагогічною громадськістю актуальних проблем, пов'язаних з інформатизацією освіти; теоретико-практичні підходи до формування контентного наповнення складових ІКТ компетентності; характеристики функціонування навчального комп'ютерно орієнтованого середовища; колаборативно-проектний підхід до здійснення післядипломної педагогічної освіти без відриву від виробництва на базі навчальних закладів; напрями мережних досліджень, що здійснюються на базі центрів неперервної педагогічної освіти [1, с. 174-175].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Капустян І. І. Розвиток навчального комп'ютерно орієнтованого середовища у неперервній педагогічній освіті Швеції: дис.... к.пед.н.; 13.00.10 / І. І. Капустян.– Полтавський національному педагогічний університет імені В. Г. Короленка Полтава, 2012.– 234 с.

2. Central & Eastern Europe ITO outsourcing Review 2007 [Електронний ресурс] // Ukrainian Hi-Tech Initiative.– Режим доступу: <http://hi-tech.org.ua/>.– дата доступу 17.04.2013.

3. Granberg C. Implementing digital individual development planning in teacher education : the challenges of communication in relation to the development of ICT-supported methods / С. Granberg // Technology, Pedagogy and Education.– 2009.– No 18 (2).– P. 123-135.

АВТОРИ ЗБІРНИКА

<i>Авшенюк Наталія Миколаївна</i>	<i>к.пед.н., с.н.с., завідувач відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України nataliya.avshenyuk@gmail.com</i>
<i>Білокопитов Василь Іванович</i>	<i>к.пед.н., доцент кафедри іноземних мов Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка belvas67@mail.ru</i>
<i>Бобраков Сергій Вікторович</i>	<i>аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка sergeybobrakov@mail.ru</i>
<i>Боднарчук Тетяна Вікторівна</i>	<i>к.пед.н., старший викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ktv40@mail.ru</i>
<i>Бойчевська Ілона Борисівна</i>	<i>викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини boy_ilona@mail.ru</i>
<i>Бойченко Катерина Вікторівна</i>	<i>викладач кафедри практики іноземних мов, аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини kateryna.boichenko@yandex.ru</i>
<i>Бондарчук Олена Анатоліївна</i>	<i>аспірант лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України bonoa28@yahoo.com</i>
<i>Борисенко Ірина Василівна</i>	<i>старший викладач Чернігівської філії Рівненського інституту слов'янознавства borisenko-irina@mail.ru</i>
<i>Бутова Віра Олександрівна</i>	<i>викладач кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка vbutova@list.ru</i>

<i>Вербицька Світлана Вікторівна</i>	<i>викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університе- ту імені А. С. Макаренка sverbytska@gmail.com</i>
<i>Вихрущ Анатолій Володимирович</i>	<i>д-р пед. н., проф., зав. кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського націо- нального економічного університету</i>
<i>Волик Володимир Володимирович</i>	<i>старший науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України iod@iod.gov.ua</i>
<i>Волинець Людмила Леонідівна</i>	<i>науковий співробітник лабораторії порівняль- ної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України lvolynets@bigmir.net</i>
<i>Глушко Оксана Зіновіївна</i>	<i>старший лаборант лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН Укра- їни tjurin72@mail.ru</i>
<i>Гончаренко Олена Анатоліївна</i>	<i>здобувач лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України habiba2008@ukr.net</i>
<i>Гоцуляк Юрій Вікторович</i>	<i>науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України iod@iod.gov.ua</i>
<i>Гоштанар Ірина Вікторівна</i>	<i>к.пед.н., доцент кафедри німецької мови факуль- тету іноземної філології Херсонського держав- ного університету goshtanar-irina@mail.ru</i>
<i>Гребеник Юлія Сергіївна</i>	<i>викладач іноземних мов Сумського базового медичного коледжу, аспірант aeroworld@mail.ru</i>
<i>Гриценчук Олена Олександрівна</i>	<i>науковий співробітник Інформаційно-аналітич- ного відділу педагогічних інновацій ІТЗН НАПН України helenakyiv@yandex.ru</i>

<i>Гуменний Олександр Дмитрович</i>	<i>науковий співробітник лабораторії «Всеукраїнський інфомраційно-аналітичний центр» Інституту професійно-технічної освіти НАПН України gumennyol@rambler.ru</i>
<i>Гуменюк Василь Васильович</i>	<i>асистент Львівського національного медичного університету імені Д. Галицького Basilleo03@gmail.com</i>
<i>Джурило Аліна Петрівна</i>	<i>молодший науковий співробітник, аспірант лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України dzhuriloalina@yandex.ru</i>
<i>Долгова Наталія Олександрівна</i>	<i>старший викладач, аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка natali-dolgova70@mail.ru</i>
<i>Донченко Вікторія Миколаївна</i>	<i>аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка VictoriaDonchenko@yandex.ru</i>
<i>Дяченко Людмила Миколаївна</i>	<i>молодший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України dyachenko.lyuda@yandex.ua</i>
<i>Єгоров Георгій Сергійович</i>	<i>к.пед.н., с.н.с. лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України</i>
<i>Ємельяненко Людмила Василівна</i>	<i>аспірант Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка emelyanenko_l@mail.ru</i>
<i>Жижко Олена Анатоліївна</i>	<i>к.пед.н., докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України eanatoli@yahoo.com</i>
<i>Заболотна Оксана Адольфівна</i>	<i>к.пед.н., доцент, професор кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини oxzab@yandex.ru</i>

<i>Загоруйко Людмила Олексіївна</i>	<i>к.пед.н., доцент кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини hv203@yandex.ru</i>
<i>Зайцева Наталія Григорівна</i>	<i>аспірант Інституту педагогіки НАПН України nata.english@rambler.ru</i>
<i>Іванюк Ірина Володимирівна</i>	<i>науковий співробітник інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України iivanyuk@yandex.ru</i>
<i>Кайдановська Олена Олександрівна</i>	<i>к.п.н., доцент Національного університету «Львівська політехніка» alenska222@bk.ru</i>
<i>Кашперська-Юришин Наталія Володимирівна</i>	<i>науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України nata.kashperska@mail.ru</i>
<i>Кічула Марія Ярославівна</i>	<i>старший лаборант кафедри документознавства, інформаційної діяльності та українознавства, здобувач кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету maria0604@ukr.net</i>
<i>Клочкова Тетяна Іванівна</i>	<i>старший викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету klochkovatania@mail.ru</i>
<i>Комар Олена Станіславівна</i>	<i>викладач французької мови кафедри теорії іноземних мов, аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини helen14@ukr.net</i>
<i>Корсунська Любов Миколаївна</i>	<i>науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України iod@iod.gov.ua</i>
<i>Кравчина Оксана Євгенівна</i>	<i>молодший науковий співробітник Інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України oxi-krav@mail.ru</i>

<i>Краснолуцький Костянтин Костянтинович</i>	<i>Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв kkras nolutsky@gmail.com</i>
<i>Красуля Алла Вікторівна</i>	<i>аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка krasalla77@gmail.com</i>
<i>Лавриченко Наталія Миколаївна</i>	<i>д-р пед. н., головний науковий співробітник лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України lavrychenco_n@mail.ru</i>
<i>Лещенко Марія Петрівна</i>	<i>д-р пед.н., проф., провідний науковий співро- бітник Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України</i>
<i>Листопад Олена Валеріївна</i>	<i>к.пед.н., доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка elle2108@yandex.ru</i>
<i>Локишина Олена Ігорівна</i>	<i>д-р пед.н., с.н.с., завідувач лабораторії порів- няльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України luve2001@hotmail.com</i>
<i>Мазуренко Катерина Юріївна</i>	<i>аспірант кафедри загальнотехнічних дисци- плін Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка kati183@mail.ru</i>
<i>Максименко Оксана Олексіївна</i>	<i>старший викладач кафедри іноземних мов фінансово-економічного факультету Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана osmaksku@ukr.net</i>
<i>Максимович Ольга Михайлівна</i>	<i>к.п.н., доц., доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефа- ника» m_olga59@mail.ru</i>

<i>Малицька Ірина Дмитрівна</i>	<i>с.н.с. інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України Irina_Malitskaya@mail.ru</i>
<i>Нестеренко Інна Борисівна</i>	<i>викладач кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини innusya6@mail.ru</i>
<i>Нікольська Ніна Вікторівна</i>	<i>викладач англійської мови Подільського аграрно-технічного університету nina777-07@mail.ru</i>
<i>Овчарук Оксана Василівна</i>	<i>к.п.н., с.н.с., завідувач відділом Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України oks.ovch@hotmail.com</i>
<i>Оржеховська Олена Станіславівна</i>	<i>молодший науковий співробітник лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України</i>
<i>Панкевич Олег Володимирович</i>	<i>молодший науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України iod@iod.gov.ua</i>
<i>Пасько Наталія Анатоліївна</i>	<i>викладач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка na.pasko@gmail.com</i>
<i>Пермякова Ольга Григорівна</i>	<i>к.п.н., доц., завідувач кафедри Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка permolga@yahoo.fr</i>
<i>Першукова Оксана Олексіївна</i>	<i>к.пед.н.,с.н.с., докторант лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України pershoksy@mail.ru</i>
<i>Плахотник Василь Макарович</i>	<i>д-р пед.н., проф., головний науковий співробітник відділу підтримки обдарованості і міжнародної співпраці Інституту обдарованої дитини НАПН України</i>

<i>Повалій Тетяна Леонідівна</i>	<i>аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка tatianapovaliy@gmail.com</i>
<i>Поліхун Наталія Іванівна</i>	<i>к.п.н., старший науковий співробітник, за- відувач відділом підтримки обдарованості і міжнародної співпраці Інституту обдарованої дитини НАПН України iod@iod.gov.ua</i>
<i>Постригач Надія Олегівна</i>	<i>к.біолог. н., с.н.с. відділу порівняльної професій- ної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України ced.ipood@gmail.com</i>
<i>Процько Євгенія Сергіївна</i>	<i>викладач кафедри англійської мови та методи- ки її викладання Уманського державного педаго- гічного університету імені Павла Тичини jane86ua@yahoo.com</i>
<i>Регейло Ірина Юріївна</i>	<i>к.п.н., начальник науково-організаційного відділу президії НАПН України</i>
<i>Рубан Лариса Миколаївна</i>	<i>к.п.н., асистент кафедри іноземних мов еконо- мічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка mlarissa2010@mail.ru</i>
<i>Садова Віта Вадимівна</i>	<i>к.п.н., доцент кафедри педагогіки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» sadova_vv@mail.ru</i>
<i>Самойлова Юлія Ігорівна</i>	<i>старший лаборант кафедри іноземних мов Сум- ського національного аграрного університету samoylova_yulya@ukr.net</i>
<i>Сапожников Станіслав Володимирович</i>	<i>к.п.н., доцент, докторант кафедри педагогіки та управління навчальними закладами sapozhnikov70@meta.ua</i>
<i>Сахно Марія Володимирівна</i>	<i>аспірант відділу порівняльної професійної педа- гогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України sahira@yandex.ru</i>

<i>Сбруєв Микола Георгійович</i>	<i>викладач кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка sbruiev@gmail.com</i>
<i>Сіпко Кирило Володимирович</i>	<i>науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України iod@iod.gov.ua</i>
<i>Сороко Наталія Володимирівна</i>	<i>к.пед.н., науковий співробітник Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України nvsoroko@rambler.ru</i>
<i>Стрелкова Юлія Олександрівна</i>	<i>науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України iod@iod.gov.ua</i>
<i>Тезікова Світлана Володимирівна</i>	<i>к.пед.н., доцент, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного педагогічного університету імені М. Гоголя svetlana.tezikova@gmail.com</i>
<i>Теодорович Артемій Юрійович</i>	<i>к. іст.н., доцент кафедри української та іноземних мов Київської державної академії водного транспорту імені Петра Конашевича-Сагайдачного ateodorovich@ukr.net</i>
<i>Терьохіна Наталія Олексіївна</i>	<i>викладач англійської мови кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету, здобувач Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка nataly_terehina@mail.ru</i>
<i>Тимчук Лариса Іванівна</i>	<i>к.пед.н., с.н.с. Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України</i>
<i>Федорчук Ірина Володимирівна</i>	<i>аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя irynafedorchuk@gmail.com</i>

<i>Федчишин Надія Орестівна</i>	<i>к.пед.н., доцент кафедри німецької мови Тернопільського національного економічного університету orestivna@rambler.ru</i>
<i>Філіппенко Наталія Аркадійвна</i>	<i>аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка natafil@ukr.net</i>
<i>Хілько Юлія Вікторівна</i>	<i>аспірант лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України khilko.y@mail.ru</i>
<i>Цюра Світлана Богданівна</i>	<i>к.пед.н., доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка svit.tsura@gmail.com</i>
<i>Чернякова Жанна Юрійвна</i>	<i>к.пед.н., старший викладач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка jane710@rambler.ru</i>
<i>Чистякова Ірина Анатоліївна</i>	<i>к.пед.н., старший викладач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка Stas200214@mail.ru</i>
<i>Чугай Оксана Юрійвна</i>	<i>вчитель англійської мови, голова методоб'єднання вчителів іноземних мов гімназії «Євроленд» Європейського університету, м. Київ, аспірант відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України OChugai@meta.ua</i>
<i>Шеверун Надія Володимирівна</i>	<i>науковий співробітник лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України le-12@mail.ru</i>

<p><i>Штомпель Георгій Олександрович</i></p>	<p><i>к.п.н., доц., с.н.с. науково-дослідного інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університету менеджменту освіти» НАПН України georgstompel@i.ua oscaryesenin@yahoo.com</i></p>
<p><i>Шунько Олена Володимирівна</i></p>	<p><i>науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України iod@iod.gov.ua</i></p>
<p><i>Щербань Ірина Юріївна</i></p>	<p><i>к.пед.н., доцент кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини iryna1977@rambler.ru</i></p>
<p><i>Янишина Тетяна Анатоліївна</i></p>	<p><i>науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України iod@iod.gov.ua</i></p>
<p><i>Ярмак Інна Володимирівна</i></p>	<p><i>старший лаборант Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти innyarmak@mail.ru</i></p>
<p><i>Ярова Олена Борисівна</i></p>	<p><i>к.пед.н., доцент, завідувач кафедри іноземних мов Бердянського державного педагогічного університету olena_yarova@mail.ru</i></p>
<p><i>Яцишин Анна Володимирівна</i></p>	<p><i>к.п.н., с.н.с. Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України anna13.00.10@gmail.com</i></p>

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Педагогічна компаративістика – 2013:
трансформації в освіті зарубіжжя
та український контекст**

**Всеукраїнський науково-практичний семінар
10 червня 2013 року, м. Київ**

Збірник наукових праць

Літературний редактор – О. П. Івакін
Верстання та дизайн – А. О. Басін
Обкладинка – П. В. Резніков

Підписано до друку 10.04.2013 р. Формат 60x84 ¹/₁₆
Гарнітура Times. Друк офс. Папір офс.
Ум. друк. арк. 12,09
Наклад 300 пр.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2; тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців,
виготовників розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.