

**Національна академія педагогічних наук України  
Інститут педагогіки НАПН України**

*«... і чужому навчайтесь, й свого не цурайтесь...»*

*Тарас Шевченко*

*До 200-річчя з дня народження*

**ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА – 2014:  
якісний вимір освіти зарубіжжя  
та український контекст**

**МАТЕРІАЛИ**

**Всеукраїнського науково-практичного семінару**

**м. Київ, 5 червня 2014 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  
2014

УДК 37.014.5(100+477)(082)

ББК 74.04я73

П24

П24      **Педагогічна** компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) / Інститут педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 202.

ISBN 978-966-644-365-9

Матеріали збірника присвячено проблемам, які обговорювалися на науково-практичному семінарі «Педагогічна компаративістика – 2014» (Київ, 5 червня 2014 р.): методологічним орієнтирам порівняльно-педагогічних студій, стратегіям розвитку шкільної, професійної освіти та освіти дорослих у компаративістичній перспективі, зарубіжному досвіду підтримки обдарованості і 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**

ISBN 978-966-644-365-9

© Інститут педагогіки НАПН України, 2014

© Педагогічна думка, 2014

## ЗМІСТ

<b>Топузов О.</b>	До читача	<b>8</b>
<b>Локшина О.</b>	«Педагогічна компаративістика-2014»: п'ятирічний ювілей спільної праці українських дослідників з порівняльної педагогіки	<b>9</b>
Рекомендації до виконання дисертаційних робіт у галузі порівняльної педагогіки		<b>11</b>
<b>Загоруйко Л.</b>	Журнали, в яких чекають на матеріали українських компаративістів	<b>13</b>

### I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Теодорович А.</b>	«Сравнительная педагогика» Тараса Шевченка	<b>15</b>
<b>Вихрущ А.</b>	Етнопедagogіка в компаративістиці: минуле для майбутнього	<b>17</b>
<b>Заболотна О.</b>	Застосування контент-аналізу у порівняльно-педагогічних дослідженнях	<b>19</b>
<b>Соколова І.</b>	Наукові підходи до проведення компаративних досліджень проблем вищої освіти	<b>21</b>
<b>Штомпель Г.</b>	Методологія компаративізму глобалізації та тенденції розвитку академічної професії	<b>24</b>

### II. ПЕДАГОГІЧНІ РЕАЛІЇ У ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

<b>Гоштанар І.</b>	Професійна майстерність вчителя у науковій спадщині Й. Ф. Гербарта	<b>27</b>
<b>Голубкова Н.</b>	Етапи розвитку партнерства американської школи, сім'ї та громади (історико-ретроспективний аналіз)	<b>28</b>
<b>Дерев'янка А.</b>	Актуальні проблеми філософії освіти: погляд Юбера Ануна	<b>30</b>
<b>Ісаєва С.</b>	Томас Гордон як засновник асоціації «Гордон Трейнінг Інтернешнл»	<b>32</b>
<b>Кічула М.</b>	Творчість в інтерпретації польських педагогів (доба глобалізації)	<b>34</b>
<b>Коляда Т.</b>	Позаурочна діяльність у елітній школі Великобританії. Дискурс ХІХ – поч. ХХ ст.	<b>36</b>
<b>Логай Н.</b>	Софія Русова і проєвропейські тенденції становлення українського шкільництва	<b>37</b>
<b>Панченко Є.</b>	Підхід до лідерства з позицій особистісних якостей у дослідженнях зарубіжних вчених	<b>39</b>
<b>Федчишин Н.</b>	Гербартіанська педагогіка в німецькомовних країнах ХІХ ст.: приклад Словенії	<b>42</b>

### III. ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

<b>Бойченко М.</b>	Превентивна освіта у Великій Британії: реалізація Національної програми «Здорові школи» (National Healthy Schools Programme)	<b>44</b>
<b>Донченко В.</b>	Фактори розвитку пропозиції освітніх послуг у міжнародній освіті: досвід України та США	<b>46</b>
<b>Іванюк І.</b>	До питання визначення поняття полікультурної освіти в зарубіжній педагогічній науці	<b>48</b>
<b>Коржилова О.</b>	Засоби відкритої освіти в умовах освітніх трансформацій	<b>51</b>
<b>Листопад О.</b>	Соціальні інновації в контексті термінологічних характеристик інноваційного розвитку освіти	<b>53</b>
<b>Марусинець М.</b>	Сучасна система освіти в Республіці Австрія	<b>54</b>
<b>Овчарук О.</b>	Демократизація освіти як чинник запровадження освіти для демократичного громадянства в європейських країнах	<b>56</b>
<b>Самойлова Ю.</b>	Стратегії управління інноваційними шкільними мережами	<b>58</b>
<b>Сбруєв М.</b>	Вплив інноваційної політики США на розвиток вищої освіти в умовах глобальної економіки	<b>60</b>
<b>Сбруєва А.</b>	Відкритий метод координації в управлінні Болонськими реформами: ідеологічні засади та механізми змін	<b>62</b>
<b>Чернякова Ж.</b>	Інтернаціоналізація освітнього простору: перспективи використання досвіду Великої Британії	<b>64</b>
<b>Чистякова І.</b>	Перспективи впровадження прогресивного досвіду мережування навчальних закладів Великої Британії в Україні: національний рівень	<b>67</b>

### IV. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ — СВІТОВИЙ ВИМІР

<b>Бойчевська І.</b>	Особливості іншомовної освіти у Німеччині: історія і сьогодення	<b>70</b>
<b>Бондарчук О.</b>	Особливості формування змісту освіти в сучасній школі Австралії	<b>72</b>
<b>Вознюк В.</b>	Нормативні основи регулювання розширеної пропозиції шкіл Великої Британії	<b>74</b>
<b>Гончаренко О.</b>	Система цінностей багатонаціонального суспільства в освіті учнів-вихідців з національних меншин у США та Україні	<b>77</b>
<b>Лук'янчук С.</b>	Історичний розвиток полікультурного виховання учнів в американській середній школі	<b>79</b>
<b>Мордвінова І.</b>	Перспективи використання прогресивних ідей польського досвіду в українських школах	<b>82</b>
<b>Мохоньок З.</b>	Школи формування здорового способу життя і сучасні стратегії покращення здоров'я населення: досвід Канади	<b>84</b>

<b>Нікольська Н.</b>	Стан двомовного навчання у Північній Ірландії (кінець ХХ – початок ХХІ століття)	<b>85</b>
<b>Пермякова О.</b>	До питання про вимірювання успішності учнів та диференційований підхід у навчанні у контексті європейських традицій (друга половина ХХ століття)	<b>88</b>
<b>Першукова О.</b>	До питання про застосування навчально-пізнавальних стратегій у багатомовній освіті школярів Західної Європи	<b>90</b>
<b>Цьома С.</b>	Соціальні фактори формування здоров'я молодших школярів Болгарії	<b>92</b>
<b>Ярова О.</b>	Пріоритети розвитку мистецької освіти у початковій школі країн Європейського Союзу	<b>94</b>

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

<b>Волинець Л.</b>	Ключові механізми забезпечення якості загальної середньої освіти Фінляндії	<b>97</b>
<b>Джурило А.</b>	До питання про моніторинг якості шкільної освіти в Україні та Великій Британії	<b>98</b>
<b>Єгоров Г.</b>	Проблема забезпечення якості загальної середньої освіти у Франції	<b>101</b>
<b>Локшина О.</b>	До питання про позитиви участі країн у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань	<b>102</b>
<b>Оржеховська О.</b>	До питання про забезпечення якості шкільної освіти в Норвегії: досвід малокомплектних шкіл	<b>104</b>
<b>Шеверун Н.</b>	Оцінювання успішності учнів як складова процесу забезпечення якості загальної середньої освіти: досвід Німеччини	<b>105</b>
<b>Шпарик О.</b>	До питання про стандартизацію шкільної освіти в Китаї та США	<b>107</b>

#### **VI. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОСТІ ТА СПРИЯННЯ ТВОРЧИМ ЗДІБНОСТЯМ ШКОЛЯРІВ**

<b>Гоцуляк Ю.</b>	Основні питання правового регулювання надання спеціальних освітніх послуг дітям з особливими потребами у Канаді (на прикладі штату Британська Колумбія)	<b>110</b>
<b>Сіпко К.</b>	Спрямування деяких програм і проєктів Європейського Союзу у галузі загальної середньої освіти	<b>112</b>

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

<b>Авшенюк Н.</b>	Напрями дослідження професійного розвитку вчителів у зарубіжній педагогіці	<b>114</b>
<b>Бевз О.</b>	Підготовка вчителя англійської мови як іноземної в Англії	<b>116</b>

<b>Белова В.</b>	Підготовка педагогічних кадрів до менеджерської діяльності у Великій Британії	<b>118</b>
<b>Бенескул П.</b>	Студентське самоврядування в Україні та Польщі	<b>120</b>
<b>Білокопитов В.</b>	Європейський реєстр із забезпечення якості вищої освіти як інструмент полегшення визнання дипломів, кваліфікацій та наукових ступенів	<b>122</b>
<b>Бобраков С.</b>	Особливості педагогічного супроводу у практичній підготовці вчителів у Німеччині	<b>124</b>
<b>Вербицька С.</b>	Забезпечення і моніторинг якості вищої освіти: наднаціональний вимір	<b>125</b>
<b>Восвутко Н.</b>	Міждисциплінарна магістерська програма «Динамічні навчальні середовища» в освітній практиці Республіки Кіпр	<b>127</b>
<b>Годлевська К.</b>	Реформування професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Угорщині у контексті Болонського процесу	<b>130</b>
<b>Гончаренко І.</b>	Компетентнісне спрямування підвищення кваліфікації психолого-педагогічного працівника вищої школи у міжнародному контексті	<b>131</b>
<b>Гребеник Ю.</b>	Особливості підготовки медичних сестер у Великій Британії, США та Україні	<b>132</b>
<b>Дяченко Л.</b>	Особливості розвитку педагогічної освіти у ФРН на початку ХХІ століття	<b>135</b>
<b>Зайцева Н.</b>	Особливості підготовки вчителів до роботи в умовах двомовного навчання у США	<b>137</b>
<b>Ільїна О.</b>	Проблеми педагогічної освіти: європейський та український контекст	<b>139</b>
<b>Капелюшна Т.</b>	Румунський досвід вивчення англійської мови як іноземної	<b>141</b>
<b>Клочкова Т.</b>	Консолідований репутаційний ризик: аналіз досвіду діяльності британських університетів	<b>143</b>
<b>Кузан К.</b>	Зарубіжний досвід підготовки студентів до міждисциплінарних наукових досліджень	<b>144</b>
<b>Максименко О.</b>	Іншомовна компетентність у контексті професійної освіти	<b>145</b>
<b>Маріуц І.</b>	Румунський досвід реформування університетської освіти	<b>148</b>
<b>Нестеренко І.</b>	Змістовий аспект психолого-педагогічної підготовки вчителів у Республіці Польща в контексті європейської інтеграції	<b>150</b>
<b>Огіснко О.</b>	Тенденції розвитку вищої освіти у країнах Європи, США і Канади у вимірі педагогічної компаративістики	<b>151</b>
<b>Омельянюк О.</b>	Про вдосконалення якості освіти у європейській вищій школі	<b>154</b>

<b>Осьмірко Л.</b>	Структура студентського самоврядування в Польщі (на прикладі Університету імені Адама Міцкевича у м. Познань)	<b>156</b>
<b>Постригач Н.</b>	Інтегрована модель професійної підготовки учителів для реалізації мультикультурної освіти в Італії	<b>158</b>
<b>Терьохіна Н.</b>	Неформальна освіта в контексті неперервної освіти	<b>161</b>
<b>Тименко М.</b>	Особливості роботи координатора з професійної орієнтації та профконсультанта з професійної орієнтації школярів Великої Британії	<b>163</b>
<b>Улановська А.</b>	Становлення Європейського студентського союзу як суб'єкта Болонського процесу	<b>164</b>
<b>Федорчук І.</b>	Стандартизація змісту вищої педагогічної освіти в Грузії	<b>167</b>
<b>Чугай О.</b>	Програми дистанційного навчання педагогів в університетах США	<b>168</b>
<b>Шановалова О.</b>	Основні тенденції розвитку педагогічної освіти Великої Британії в умовах підвищення якості освітніх послуг	<b>170</b>
<b>Шацька О.</b>	Статус англійської мови в вищих навчальних закладах Азії	<b>172</b>
<b>Шихненко К.</b>	Основоположні характеристики вчителя як агента змін: досвід реформування середньої освіти в англійських країнах	<b>173</b>
<b>Ярмак І.</b>	Суспільство знань у період глобалізації: тенденції у вищій освіті	<b>175</b>
<b>Ястребов М.</b>	Наукові дослідження здорового стилю життя вчителів: польський досвід	<b>177</b>

## **VIII. СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІКТ-ОСВИТИ**

<b>Білоус О.</b>	Стандартизація ІК-компетентності вчителів у країнах Європейського Союзу	<b>180</b>
<b>Кравчина О.</b>	Формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів середньої школи у Чеській Республіці	<b>182</b>
<b>Лещенко М.</b>	Зарубіжний досвід оцінювання рівня сформованості інформаційно-комунікативних компетентностей учнів	<b>184</b>
<b>Малицька І.</b>	Інформаційно-комунікаційні технології в системі загальної середньої освіти Великої Британії	<b>187</b>
<b>Сороко Н.</b>	Проблема оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів (досвід Литви та Естонії)	<b>189</b>
<b>Тимчук Л.</b>	Засади творення мультимедійних матеріалів в індивідуальній творчості вчителя: польський досвід	<b>191</b>
<b>АВТОРИ ЗБІРНИКА</b>		<b>194</b>

---

## ***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 упровадження новітніх освітніх технологій. Наукові дослідження Інституту спрямовані на методологічне й дидактичне забезпечення розвитку і функціонування української освіти.

Важливим напрямом наукових досліджень Інституту є порівняльно-педагогічні розвідки, які протягом багатьох років здійснює лабораторія порівняльної педагогіки Інституту. Цей науковий підрозділ перетворився на провідну школу української педагогічної компаративістики, лідера упровадження зарубіжного досвіду в національну теорію і практику.

Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика», який проводить лабораторія порівняльної педагогіки вже п'ятий 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, її наближення до кращих світових взірців.

**Олег Топузов**

*доктор педагогічних наук, професор,*

*Директор Інституту педагогіки НАПН України*



---

## **«ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА-2014» – П'ЯТИРІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ СПІЛЬНОЇ ПРАЦІ УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ З ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Цьогорічний семінар є п'ятим поспіль зібранням українських дослідників з порівняльної педагогіки в рамках платформи для обговорення «Педагогічна компаративістика». П'ятирічний ювілей засвідчує передусім відданість українських науковців ідеям порівняльної педагогіки. Задуманий у 2010 р. як камерне зібрання компаративістів–співробітників установ Національної академії педагогічних наук України (м. Київ), за п'ять років семінар перетворився на всеукраїнський захід для обговорення здобутків та проблем порівняльної педагогіки у національному масштабі. Учасниками семінару сьогодні є компаративісти з багатьох регіонів України – Донецької, Житомирської, Запорізької, Івано-Франківської, Луганської, Тернопільської, Херсонської, Хмельницької, Чернігівської областей і м. Києва. Наймастабніше предсталені Сумська і Черкаська області з відомими школами компаративістики Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка і Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Така представницька географія вказує на актуальність порівняльно-педагогічних досліджень, їх затребуваність для модернізації національної освіти.

П'ятирічний ювілей, окрім того, уможлиблює вести мову про вдалий формат зібрання – науково-практичний семінар, участь у якому передбачає як опублікування результатів наукових досліджень, так і їх представлення колегам на дискусійних майданчиках. Публікація статей учасників семінару у фаховому журналі «Порівняльно-педагогічні студії» є запорукою популяризації напрацювань не лише в кордонах України, а й в зарубіжжі.

Семінар слугує платформою для ознайомлення з інноваціями, що мають місце у царині педагогічної компаративістики, у світі та в Україні – трансформаціями, які відбуваються у виданні спеціалізованої преси, викладанні курсів з порівняльної педагогіки в університетах світу, функціонуванні спільнот практик.

Крім завдання створення платформи для обговорення напрацювань українських компаративістів, нагальним для семінару «Педагогічна компаративістика» залишається розвиток методології порівняльної педагогіки, формулювання спільного бачення виконання досліджень з компаративістики. Йдеться про відпрацювання методів дослідження, формату порівняння, підходів до формулювання рекомендацій українській освіті. З цієї метою щорічно відбувається обговорення методологічних орієнтирів порівняльно-педагогічних студій, подальший розвиток рекомендацій до виконання дисертаційних робіт з порівняльної педагогіки (подані нижче), які були

---

схвалені спільнотою українських компаративістів на Міжнародній науково-практичній конференції «Розбудова освіти для суспільства знань: мова, полікультурність, особистість», що відбулась 27-28 травня 2010 р в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Представлені у цій збірці праці, відображають здобутки українських компаративістів в опануванні методології порівняльної педагогіки – напрацювання, окрім розкриття специфіки досліджуваної педагогічної реальності у зарубіжжі, містять аналіз історії питання, соціально-економічного контексту, в якому вона розвивається, порівняння з Україною. Водночас, важливою перспективою для української компаративістики в аспекті методології є перехід на формат дослідження освітніх феноменів у взаємозалежностях на основі системності, що актуалізує прогностичну функцію порівняльної педагогіки для виокремлення спільних тенденцій, закономірностей, прогнозу. Отже, існує майбутнє, а щорічний Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика» й надалі слугуватиме одним з інструментів його наближення.

**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, РС, 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 параграфа 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 україномовною версією.

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

## **ЖУРНАЛИ, В ЯКИХ ЧЕКАЮТЬ НА МАТЕРІАЛИ УКРАЇНСЬКИХ КОМПАРАТИВІСТІВ**

**Людмила Загоруйко, к.п.н.**

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

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 05.04.2012 №318 у 2013–2014 рр. планується здійснити «перехід на міжнародні критерії оцінювання праці вчених», а розпорядження Кабінету Міністрів від 08.10.2012 №780-р передбачає протягом 2013–2017 рр. «удосконалення механізму наукометричного оцінювання діяльності наукових працівників». Для оцінювання результативності наукової діяльності науковців важливе місце відводиться наукометрії – напряму досліджень, що вивчає когнітивні комунікації в науці за частотою цитувань наукових робіт та їхніх авторів. Завданням саме наукометричних баз даних є дослідження публікаційної активності та цитованості авторів наукових праць. По суті потенційну кількість цитувань можна прирівняти до актуальності теми дослідження.

Неможливо прослідкувати власні наукометричні показники не маючи публікацій у журналах, що входять до світових баз даних. Наразі розглянемо одну з найбільших наукометричних баз даних світу Scopus на предмет наявності журналів з компаративно-педагогічною тематикою.

Найбільшу кількість журналів з освітньої тематики, що містить наукометрична база Scopus випускається в Північній Америці (9243), далі в країнах Західної Європи (5911), на третьому місці – східноєвропейські країни (695).

Проаналізувавши освітні журнали в Scopus, ми відібрали ті, тематикою яких є саме порівняльно-педагогічні дослідження (див. табл. 1).

**Освітні журнали в Scopus, тематикою яких є порівняльно-педагогічні дослідження**

Назва журналу	Імпакт-фактор	К-ть цитувань (3 роки)	К-ть цитованих статей (3 роки)	Країна
Comparative Education Review	1,653	82	62	США
Journal of Studies in International Education	1,199	151	82	США
Comparative Education	0,945	96	82	Велика Британія
Journal of Research in International Education	0,668	41	53	Велика Британія

На сьогодні всі журнали з освітньої тематики, що знаходяться в Scopus є досить вузькоспеціалізованими. Тобто тут можна знайти журнал з конкретною проблематикою.

На сайті зазначеної вище наукометричної бази даних (<http://www.scimagojr.com>) можливо додатково перевірити авторитетність найцитованих авторів, скориставшись безкоштовним інструментом Scopus Author Preview, який дає змогу отримати інформацію щодо загальної кількості наукових праць і цитувань дослідника, його індекс Хірша тощо. Розглядаючи відібрані роботи, можна провести аналіз сучасного стану проблематики, а також визначити напрями, що потребують подальшого дослідження, і знайти посилання на фундаментальні роботи.

Українських освітніх журналів у наукометричній базі даних Scopus на жаль немає, але українська наукометрія не стоїть осторонь. На сьогодні уже розпочато роботу щодо інформатизації процесів менеджменту та публікації журналів. Так, фахове видання «Порівняльно-педагогічні студії» перейшло на інформатизовану видавничу систему Open Journal System і представлено на вітчизняній платформі «Наукова періодика України». «Студії» входять до найбільшої у світі реферативної бази даних World Cat та європейських сховищ DRIVER та BASE.

Також зазначений вище журнал входить до реферативної бази даних Google Scholar, що уможливорює прослідкувати власні публікації та цитування у цих журналах.

Підсумовуючи, хочемо наголосити на важливості постійної уваги до питання публікації в журналах, що входять до світових наукометричних баз даних, оскільки в контексті сучасних вимог підготовка таких публікацій стала невід'ємною умовою подальшого розвитку наукової установи.

---

# I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

## «СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА» ТАРАСА ШЕВЧЕНКО

Артем Теодорович, к.ист.н.

*Киевская государственная академия водного транспорта  
имени гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного  
(г. Киев)*

Предлагаемые строки из поэтических произведений, а также дневниковых записей великого Кобзаря помогут расставить акценты в своих исследованиях, как историкам отечественного просвещения, так и педагогам-компаративистам всего мира.

Из поэмы «Гайдамаки» (перевод А. Твардовского): «Не смирила весна злобы, Не уняла крови. Страшно видеть, а как вспомнишь, – так было и с Троей.»; «Католическую школу Гонта разрушает. «Ты моих детей учила На позор, измену! Ты учила неразумных, – Разносите стены!»; «...как боролись ляхи с казаками, весело, а... все-таки скажешь: »Слава богу, что миновало», – а особенно когда вспомнишь, что мы одной матери дети, что мы все славяне. Сердце болит, а рассказывать надо: пусть видят сыновья и внуки, что отцы их ошибались, пусть братаются вновь со своими врагами. Пусть, житом, пшеницею, как золотом, покрыта, не размежевана останется навеки от моря и до моря славянская земля.»

Из поэмы «Слепая»: «Я трепет сердца навсегда Оледенил в снегах чужбины, И только звуки Украины Его тревожат иногда. Как эхо памяти невинной, В их узнаю мою весну <...> Но глухо все в родном краю! Я тщетно голос подаю...».

Из поэмы «Кавказ» (перевод П. Антокольского): «К нам в обучение! Мы сочтем, Научим вас, хлеб-соль почем, Мы христиане; храмы, школы, Вся благодать, сам бог у нас! <...> В Петербурге Мы малым сыты!.. А зато Когда б вы с нами подружились, То многому бы научились! Чего мы только не умеем? Считаем звезды, гречку сеем, Браним французов. Продаем Или за карточным столом Проигрываем крепостных...»

Из поэмы «И мертвым, и живым, и нерожденным землякам моим, на Украине и не на Украине, мое дружеское послание» (перевод В. Державина, обращаем внимание и на эпиграф, строки из Библии: «Аще кто речет, яко люблю бога, а брата своего ненавидит, ложь есть»):

«На чужбине не ищите, Того, чего нету И на небе, а не только Что на чужом поле. В своем доме – своя правда, И сила, и воля.<...> А вы? Вы рветесь на чужбину Искать великого добра, Добра святого. <...> Нашли. Несли, несли с чужого поля И на Украину принесли Великих слов запас немалый – И все тут. <...> С тех, кто слеп и нем, Дерете с братьев

---

*гречкосеев Три шкуры вживе... и опять Спешите к немцам поскорее За правдою!..»;*

*«Все языки Славян изучили, О своем же, о природном, Языке забыли. Будет время – и свой вспомним, Коль немец укажет Да историю сначала Нашу нам расскажет. Тут-то мы распетушимся!.. И распетушились По немецкому указу: Так заговорили, Что не понял даже немец, Учитель великий, Где уж тут понять народу! А шуму, а крику! <...> «Что там Рим? Какие Бруты? Жалкое явление... Те Коклеса, Бруты – мусор С нашими в сравненье!»»*

*«Доборолась Украина... И за что страдает: Хуже ляха свои дети Ее распинают. <...> Просветить хотят сыночки У матери очи Современными огнями. Чтоб шла за веком, Шла за немцами слепая Бедная калека. Что ж ведите, укажите Путь! А мать родная Пусть прозреет, сыновей тех Новых узнавая. Укажите! И не бойтесь – Наградит вас честно За науку мать родная: Слепота исчезнет В глазах ваших ненасытных; Увидите славу, Вживе славу ваших дедов И отцов лукавых. Так не лгите ж сами себе! Учитесь, читайте – И чужому научайтесь, И свое познайте...».*

*Из «Псалмов Давида» (перевод А.Т.): «Умудритесь, немудрые: Кто мир озирает, Тот и сердце ваше знает, И разум...»;*

*«Есть ли что-то краше, лучше, чем разом жить, С добрым братом добро навёрное Познать, не делить?... Так братьев тех благих Господь не забудет, Воцарится в доме тихих, В семье той дружной, И пошлет им долю добрую На все времена.»*

*Дневниковая запись 29 июня 1857 г.: «О святые, великие, верховные апостолы, если бы вы знали, как мы запачкали, как изуродова[ли] провозглашенную вами простую, прекрасную, светлую истину. Вы предрекли лжеучителей, и ваше пророчество сбылось. Во имя святое, имя ваше так называемые учителя вселенские подрались, как пьяные мужики, на Никейском вселенском соборе. Во имя ваше папы римские ворочали земным шаром и во имя ваше учредили инквизицию и ужасное автодафе. Во имя же ваше мы поклоняемся безобразным суздальским идолам и совершаем в честь вашу безобразнейшую бакханалию. Истина стара и, следовательно, должна быть понятна, вразумительна, а вашей истине, которой вы были крестными отцами, минает уже 1857 годочек. Удивительно, как тупо человечество.»;*

*1 июля 1857 г.: «Я из грязного чердака, я, ничтожный замарашка, на крылья[x] перелетел в волшебные залы Академии художеств. Но чем же я хваляюсь? Чем я доказал, что я пользовался наставлениями и дружеской доверенностью величайшего художника в мире? Совершенно ничем. До его неуместной женитьбы и после уместного развода я жил у него на квартире, или, лучше сказать, в его мастерской. И что же я делал? Чем занимался я в этом святилище? Странно подумать. Я занимался тогда сочинением малороссийских стихов, которые впоследствии упали такой*



---

*страшной тяжестью на мою убогую душу. Перед его дивными произведениями я задумывался и лелеял в своем сердце своего слепца Кобзаря и своих кровожадных гайдамаков. В тени его изящно-роскошной мастерской, как в знойной дикой степи на[д]непровской, передо мною мелькали мученические тени наших бедных гетманов. Передо мной расстилалась степь, усеянная курганами. Передо мной красовалась моя прекрасная, моя бедная Украина во всей непорочной меланхолической красоте своей. И я задумывался, я не мог отвести своих духовных очей от этой родной чарующей прелести.»;*

*27 августа 1857 г.: «Великий Фультон! И великий Ватт! Ваше молодое, не по дням, а по часам растущее дитя в скором времени пожрет кнуты, престолы и короны, а дипломатами и помещиками только закустит, побалуется, как школьник леденцом. То, что начали во Франции энциклопедисты, то довершит на всей нашей планете ваше колоссальное гениальное дитя. Мое пророчество несомненно.»*

Из поэмы «Юродивый» (перевод А. Суркова): «Когда И мы дождемся Вашингтона И правды нового закона? Дождемся, верю! Будем ждать!»

## **ЕТНОПЕДАГОГІКА В КОМПАРАТИВІСТИЦІ: МИНУЛЕ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО**

**Анатолій Вихрущ, д.п.н.**

*Тернопільський національний економічний університет  
(м. Тернопіль)*

Спілкування з людьми старшого віку доволі часто викликає подив від глибинної народної мудрості, яка опираючись на тисячолітній досвід, зберегла приклади філософського сприйняття світу, насиченого цікавими висновками з актуальних питань педагогіки і психології. Ці перлини народної мудрості в жодному випадку не є спробою протиставлення результатам наукового, системного пошуку. Однак наука, якщо не буде враховувати традицій, в даному випадку етнопедагогіки, втрачить пласт гуманітарного знання, тим більше, що ряд питань, визначених у минулому, до нині не стали центром уваги дослідників.

Казки, легенди, перекази, пісні, думи, голосіння, загадки, приказки, прислів'я є важливим джерелом для компаративістики так як дозволяють аналізувати процес становлення педагогічної культури різних народів, а також розглядати питання про закономірності європейського освітнього простору.

Зауважимо ще одну характерну особливість. Аналізуючи здобутки етнопедагогіки, очевидним стає факт, що маємо справу з педагогічною системою, яка коректно регламентує правила життя від родинних стосунків, пренатального періоду до смерті і жалоби. Це надзвичайно важливо, бо в наш час лише зароджується, за прикладом психології, педагогічна персонологія, яка в етнопедагогіці є аксіомою.

---

Розглянемо окремі аспекти досліджуваної проблеми.

Богослужіння займає особливе місце в етнопедагогіці, так як об'єднує всі види виховного процесу і є своєрідним показником рівня культури народу. Адже, починаючи від вибору місця, матеріалу, завершуючи естетичною довершеністю інтер'єру і молитвою маємо дивовижні приклади оригінальної виховної системи.

Основою родини в усі часи була любов. Ця тема знайшла в українських піснях таку глибину почуттів, яка не завжди доступна і сучасним талановитим авторам. Ось декілька характерних прикладів: «Коли любиш, люби дуже, як не любиш не жартуй же»; «А дівоче серце, як весняне сонце»; «Ох, і зійди, зійди, зірко моя та вечірняя. Ох і вийди, дівчинонько моя вірная!»; «З ким люблюся – не наговорюся»; «Ти ж в мене посаг самая, як на небі зіронька ясная»; «Дівчино кохана, зіронько ясна, єдина ти в мене, доленько щасна!»; «Тебе я кохаю, тебе бажаю, мій любий козаче, ясний кришталю».

Якщо щасливе сімейне життя знаходить в етнопедагогіці чудові за глибиною та ліризмом порівняння, то не менш значимими є трагедійні мотиви від розлуки, нерозділеного кохання.

До речі знову маємо приклади неповторного поєднання лірики, трагедії, точного вибору головного питання: «Чи всі тії сади цвітуть, що весною розвиваються? Ой чи всі ті вінчаються, що любляться та кохаються? Половина садів цвіте, половина розвивається. Одна пара та вінчається, а другая розлучається».

Зауважимо ще одну характерну особливість. Визнаючи важливість активної трудової діяльності в народній творчості популярними були і контroversійні мотиви, іронія: «Давав мені новий серп: «Йди в поле жати!» А я той новий серп закину за грубу, а я в батька не жала і в тебе не буду».

В етнопедагогіці знаходимо дивовижне за глибиною, філософське осмислення старості. Ця тема знайшла відображення в народних піснях: «Як була я молода, була в мене уroda, а теперки на біду, і в дзеркалі не знайду. Гей, минулися мої літа молоді, ніхто ж мені не порадить в цій біді».

На нашу думку, неперевершеним до наших днів літературним образом залишається туга за молодістю, виписана з дивовижною силою в єдності з образом калинового мосту: «Запрягайте, хлопці, коні, коні вороні, доганяйте літа мої, літа молоді. Ой догнали літа мої на калиновім мості: «Вернітєся літа мої, хоч до мене в гості!» Не вернемось, не вернемось, не маєм до кого, не вміла нас шанувати, ще й здоров'я свого!».

Логічним продовженням теми старості в етнопедагогіці є проблема смерті. Можна виокремити декілька характерних особливостей. По – перше, це питання здебільшого розглядається з великою повагою. І до нині не прийнято обганяти, або переходити дорогу похоронній процесії, водії виходять з автомобілів і хрестяться. По – друге, в усній народній творчості можна зустріти і легку іронію, що сприяло зниженню рівня страху: «Раз кози смерть». По – третє, доволі часто розглядається смерть у молодому віці:

---

«Ой умру я мила, а ти будеш жива. Чи згадаєш мила, що колись любила?»  
По – четверте, виокремлюється смерть у бою: «А чи пан, чи пропав, вдруге не вмирати! Гей, нумо, до зброї».

Розумове виховання яскраво проявляється в народних загадках. Більше того інколи елементи загадки використані в текстах народних пісень, що в поєднанні з доступністю, неперевершеною образністю, глибиною є яскравим прикладом геніальності етнодидактики. У сучасній зарубіжній логіці новим напрямком є обґрунтування філософських основ проблемних питань. Витоки теж потрібно шукати в етнопедagogіці. Підтвердженням цього є відомий текст народної пісні:

Ой що в'ється біля деревця?  
Ой що росте без коріння?  
Ой що плаче без голосу?  
Ой що січе русу косу?  
Хіба ж би я дурна була,  
Щоб я цього не дгадала!  
Що хміль в'ється біля деревця,  
Камінь росте без коріння.  
Роса плаче без голосу,  
Журба січе русу косу.

Такі пісні розвивали уважність, чутливість до слова, вміння думати, були своєрідним домашнім, родинним «тренінгом» розуму, розвивали творчість. Робилося це без примусу, граючись, використовуючи елементи змагальності.

Проведене порівняння етнопедagogічних систем в різних країнах стане основою для серії монографічних і дисертаційних досліджень, методологічним принципом компаративістики XXI століття.

## **ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕНТ-АНАЛІЗУ У ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

**Оксана Заболотна, д.п.н.**

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

Широке поле освіти складає проблему для дослідника, зважаючи на відмінності у підходах, термінології тощо. Для уникнення суб'єктивності і для можливості охоплення великого об'єму інформації у дослідженні може бути використаний формалізований метод – контент-аналіз, введений американським дослідником Г. Ласвелом.

Цей метод широко застосовується у соціологічних і політичних дослідженнях, проте не так давно його почали застосовувати і в європейській

---

педагогіці. На жаль, в українських педагогічних дослідженнях цей ефективний метод не зазнав поширення, але маємо зазначити, що світова практика доводить необхідність його застосування.

За класичним визначенням Б. Берельсона, «Контент-аналіз – це дослідницька техніка для об'єктивного, системного і кількісного опису наявного змісту комунікації, яка відповідає цілям її дослідника» [1, с. 40]. Власне, йдеться про так званий кількісний аналіз текстового матеріалу, який полягає у виокремленні ключових понять з метою проведення над ними вимірювань, які дадуть змогу виявити явні і приховані тенденції. У соціологічному словнику зазначено, що «контент-аналіз – метод кількісного вивчення змісту соціальної інформації. Контент-аналіз відрізняється більшою строгістю, систематичністю, використанням кількісних показників. Сутність контент-аналізу полягає в підрахунку того, як репрезентовані у певному інформаційному масиві смислові одиниці, котрі цікавлять дослідника» [2, с. 164].

Застосування методу є доцільним при дослідженні альтернативної освіти, зважаючи на:

- наявність великого за обсягом несистематизованого матеріалу, безпосереднє застосування якого викликає проблеми;
- певну частотність появи категорій, важливих для цілей дослідження, у аналізованих текстах.

Для досягнення об'єктивності, яка є однією з основних рис контент-аналізу, слід дотримуватися ретельно виписаних дослідниками критеріїв і правил [1, с. 46]:

- необхідно точно визначити об'єктивні кордони тексту, його тип і корелятивні зв'язки з соціальними явищами, що відбиваються у ньому;
- як одиницю спостереження слід виділяти структурні одиниці, які були б репрезентовані по відношенню до всього тексту і його окремих істотних частин;
- одиниці аналізу повинні бути рекурентними, тобто мати повторювання (чи його можливість) по усьому тексту, а також ототожнюваність ознак, які визначають їх якість;
- одиниці аналізу і їх ознаки повинні бути зручними для вимірювання, підрахунку та порівняння, тобто піддаватися формалізації»

У нашому випадку на різноманітному полі європейської освіти контент-аналіз було здійснено на матеріалі офіційних сайтів 250 закладів початкової і середньої освіти, які позиціонують себе як альтернативні. Проведений аналіз спрямований на дослідження блоків «шкільна філософія» і «шкільна місія» на предмет наявності ключових понять, вицелених з концептуальних засад альтернативної педагогіки, визначених на філософсько-концептуальному рівні дослідження. У такий спосіб удалося зменшити кількість шкільних мереж, зберігши репрезентативність у визначенні їхніх структурно-функціональних ознак.

---

Описаний нам метод може бути широко застосований при проведенні порівняльно-педагогічних досліджень, які стосуються нормативно-законодавчого забезпечення різних освітніх процесів, тенденцій адміністрування, змісту освіти, а також при визначенні стратегій розвитку освіти в окремих країнах і регіонах.

### *Література*

1. Костенко Н., Іванов В. Досвід контент-аналізу: Моделі та практики: Монографія / Наталія Костенко, Валерій Іванов. К.: Центр вільної преси, 2003. – 200 с.
2. Павленок П. Краткий словарь по социологии. 2-е изд. / П. Павленок. – М. : ИНФРА-М, 2011. – 255 с.

## **НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОВЕДЕННЯ КОМПАРАТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Ірина Соколова, д.п.н.**

*Маріупольський державний університет  
(м. Маріуполь)*

Необхідність теоретичного обґрунтування підходів щодо проведення порівняльно-педагогічних студій обумовлена сучасним станом теорії й практики педагогічної компаративістики - міждисциплінарної галузі наукового знання, яка досліджує міждисциплінарне знання. Це знання має спільні риси з такими філософсько-педагогічними категоріями, як «комплексність», «синтез», «взаємозв'язок», «цілісність», «система». Міждисциплінарне знання – це педагогічно інтерпретоване знання про природу і сутність розвитку особистості, суспільства і пізнання (Б. Бім-Бад). Синергія різних галузей знань про педагогічні явища і процеси означає, що використання безлічі теорій і підходів, притаманних різним наукам, не призводить до їх невпорядкованому взаємодії, а навпаки – породжує якісне нове знання. Так, міждисциплінарні порівняльні дослідження виявляють синергетичний ефект впливу процесів глобалізації, євроінтеграції, інформатизації тощо суспільства на розвиток вищої освіти, вибудовування національних систем ступневої підготовки фахівців.

Наукові педагогічні знання – це не лише знання про певний педагогічний факт, явище, феномен, але й про методологію наукового пошуку, за допомогою якої ці факти можна інтерпретувати, систематизувати й узагальнити. Для компаративного дослідження характерна гносеологічна цілісність і постійна методологічна рефлексія. Це означає, що в ній вивчення об'єктів, виявлення їх специфіки, властивостей і зв'язків завжди тією чи іншою мірою супроводжується усвідомленням самих дослідницьких процедур, тобто

---

вивчення підходів і методів, за допомогою яких пізнаються дані об'єкти. Наукові підходи до проведення компаративного дослідження розуміються нами як сукупність парадигматичних і прагматичних установок, що визначають концепцію, стратегію і тактику проведення порівняльного педагогічного дослідження.

В основу класифікації наукових підходів до проведення компаративних досліджень проблем вищої освіти ми поклали ступінь повноти пізнання порівнюваних систем ступеневої освіти, що дозволяють визначити стратегії вирішення проблем компаративного педагогічного дослідження: історико-компаративний, системно-історичний, синергетичний, герменевтичний, історіографічний, аксіологічний, наративний, тезаурусний.

*Історико-компаративний підхід* полягає в можливості утримання подібного і відмінного в явищах, що характеризують визначений об'єкт дослідження у її історичному розвитку. Методологія історико-компаративних педагогічних досліджень не зводиться лише до використання порівняльного методу. Такі дослідження охоплюють проблематику творення педагогічних парадигм, масових педагогічних ідеалів і уявлень різних народів у різні історичні епохи і різних країнах.

*Системно-історичний підхід* як методологічна основа дослідження дає змогу простежити трансформацію історико-педагогічного знання про вищу освіту у певній країні. Системно-історичний підхід до оцінки зарубіжного педагогічного досвіду професійної підготовки вчителів передбачає розгляд як окремих інваріантно-інтеграційних сторін освітнього процесу, так і цілісного охоплення шкільної, педагогічної, університетської освіти в їх єдності і внутрішніх зв'язках. Системний аналіз дозволяє виявляти тенденції і протиріччя розвитку педагогічної освіти, фактори впливу на її розвиток, відбирати найбільш успішний досвід професійної підготовки вчителів, трансформувати у нових умовах Європейського освітнього простору у вищу освіту України.

*Синергетичний підхід* сьогодні стає перспективним і поширеним, тому, що: ідея самоорганізації лежить в основі прогресивної еволюції, яка характеризується виникненням більш складних та ієрархічно організованих систем, у тому числі й педагогічних; вона дозволяє краще враховувати вплив соціального середовища на розвиток наукового пізнання сучасних концепцій (неперервності, ступневості, стандартизації вищої освіти) у площині практичної реалізації у вищій школі.

*Герменевтичний підхід* реалізує принципи інтерпретації, тлумачення і розуміння текстів. У межах цього підходу діяльність педагога здійснюється на основі глибинного розуміння, проникнення у специфіку мислення, почуттів, переживань особистості. Вирішальну роль тут відіграє звернення не стільки до педагогічних фактів і явищ, скільки до того, що за ними стоїть: суб'єктивним смислам, неусвідомленим мотивам поведінки. У площині *герменевтичного підходу* відбувається рефлексія історико-педагогічного знання про вищу освіту, представленого у вигляді наукових текстів (архівних джерел, періодичних видань, наукових монографій тощо різними мовами).

---

Ми виходимо з того, що першоджерело фіксує в собі не просто відомості про минуле, а саме первісну інформацію про різноманітні сторони суспільно-політичного життя країни, може виступати первинною основою наукового пізнання педагогічної освіти й виконувати головну пізнавальну функцію в наукових дослідженнях. Реалізація *історіографічного підходу* передбачає: критичний аналіз історико-педагогічної літератури з окресленої проблеми на різних етапах розвитку вищої освіти (педагогічної, університетської); узагальнення нагромаджених наукових і емпіричних знань; вивчення теорії і практики професійної підготовки вчителів у наукових працях учених; залучення якомога ширшого кола наукової інформації для отримання об'єктивних висновків щодо проблем, перспектив розвитку різних систем вищої освіти, особливостей реалізації принципів підготовки фахівців

Закони діалектики відображають еволюцію цінностей суспільства, сприяють кращому розумінню пріоритету загальнонародських, європейських, національних, етнічних, професійних тощо цінностей. *Аксіологічний підхід* означає визначення й адекватне сприйняття цінностей держави у сфері освіти, оскільки вони відображають колективну значущість цього культурного феномена для розбудови її майбутнього. Приміром, для дослідника важливо визначити провідні принципи, які встановлюють тісний зв'язок між діями держави, розвитком суспільства і прагненнями особистості реалізувати цінності (цивілізаційні, національні). У якості матриці для визначення структури аксіологічних знань як компонента сформованої професійної компетентності майбутнього вчителя можна виділити цінності життєдіяльності людини, професійні (педагогічні) і особистісні цінності.

Головними характеристиками *нарративного* підходу є такі: ретроспективність, тобто аналіз подій минулого через їх проєкцію на сучасність і на майбутнє; перспективність – залежність історичної оцінки від власної авторської позиції дослідника; вибіркковість – добирання саме тієї інформації, яка сприяє множинності інтерпретацій соціально-педагогічних подій на фоні певного соціокультурного контексту; комунікативність – вплив на соціально-педагогічне знання культурного дискурсу; суб'єктивної об'єктивності – взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими в очах дослідника. При цьому аксіологічний зміст такого нарративу полягає у створенні власної соціально-педагогічної історичної інтерпретації періодів розвитку вищої освіти, авторських оцінок соціальних відносин, ціннісно-мотиваційного контексту освітніх реформ, культурного фону подій, що свідчать про продуктивність реформаційних змін або модернізаційних процесів у досліджуваній період.

*Тезаурусне* моделювання дисциплінарного знання ґрунтується на припущенні, що вся сукупність використовуваних автором понять і зв'язків між ними достатньо точно моделює структуру знання предмета дослідження. Гіпотично можна припустити таке: проаналізувати концепції та теорії по суті означає порівняти фрагменти тезаурусів і виділити спільні або від-

---

мінні фрагментарні ізоморфізми. При цьому слід зауважити, що ізоморфізм, у свою чергу, породжується частковим накладенням або перетином дослідницьких перспектив і галузей знань або предметних областей, що визначені для порівняння. Це уможливує здійснювати міждисциплінарне перенесення фрагментів теоретичного знання, формулювати і вирішувати проблеми за аналогією з порівнюваними суміжними з педагогікою галузями знань. Відтак можна вибудовувати теоретичну модель предмету дослідження і описати її мовою певної галузі знань, використовуючи ізоморфні структури з інших тезаурусів, наприклад, педагогічних і юридичних. Міждисциплінарний обмін знаннями у тезаурусі, наприклад, *неперервної професійної освіти* розуміється як проблема інтеграційних відносин на рівнях: історико-педагогічному (коли представлено генезис поняття, аналізується практичний досвід його використання в різних контекстах і соціальних формаціях); логічному (рід-вид) та системно-структурному (як частина – ціле); мовно-семантичному, що означає виділення «ядра», зміст якого визначають базові поняття, закономірності їх формування для логічного обґрунтування різних дефініцій, термінів і контекстів.

## МЕТОДОЛОГІЯ КОМПАРАТИВІЗМУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ

Георгій Штомпель

Університет менеджменту освіти

(м. Київ)

1. Перехід від *компаративізму розвитку*, панівного методологічного підходу після Другої світової війни, до *компаративізму глобалізації* [1 та ін.] знаменує закономірну необхідність використовувати порівнюваності освітньої політики для підвищення якості правових рішень. Наріжним каменем поліпшення якості є прихильність до положення А. Шлейхера, що «помилки, які виникають унаслідок проблем порівнюваності, були б незначними щодо відмінностей, які пояснюються» [3]. Водночас у *компаративізмі глобалізації* варто брати до уваги соціопросторовий, історичний, рівневий виміри «рухів політики» та її зіставність як режим управління [2 та ін.]. Застосування методології *компаративізму глобалізації* сприяє, зокрема відтворенню в законотворчості національних відмінностей і світових тенденцій розвитку науко-педагогічної діяльності.

2. Перемін в академічній професії зазнали, як засвідчує аналіз спеціальної літератури з позицій *компаративізму глобалізації*, а також бюджетні дослідження (0109U002233 та РК №112U000666) 2009-2014 рр., її природа, умови зайнятості й щоденна робота, підзвітність і академічна автономія. Поза викладанням і дослідженням, складовими академічної професії стали також визнавати менеджмент і послуги.



---

3. На шляху до суспільства знань з'ясовано **тенденції розвитку академічної професії** (И. В. Арендачук, В. Л. Бозаджиев, О. Н. Кирюшина, З. Н. Курлянд, В. Л. Ортинський, Р. І. Хмелюк, P. G. Altbach, I. Bleiklie, H. De Boer, J. Enders, R. B. Freeman, L. Goedegebuure, Ch. Musselin, H. Pechar, A. Rip, P. Scott, M. C. Vander Wende, A. Yamanoi та ін.), а саме: диференціюються функціональні обов'язки й робочі завдання з викладання (викладач і організатор учіння онлайн, творець програм, укладач навчально-тематичних планів, формувальник системи оцінювання досягнень в учінні тощо) й дослідження (автор пропозиції, експериментатор, упроваджувач, менеджер дослідження тощо); професіоналізуються і стають самостійними окремі різновиди науково-педагогічної праці; зростає питома вага менеджменту (викладач і дослідник як менеджер, розробник і керівник); збільшується підприємницька складова у втіленні результатів дослідження в практику; поширення інноваційних результатів дослідження вимагає синергії викладання, учіння, наукового пошуку, партнерства з бізнесом і роботодавцями; синалагматично поєднуються у фахових діях живе спілкування та інформаційно-комунікативні технології; поглиблюється залучення студентів, колег, громадськості та громади до власної професійної діяльності; служіння суспільству як місія стає обов'язком; набуває більшої вартості участь у національних і міжнародних мережах; частішає множинність афіліацій науково-педагогічного працівника і його мобільність тощо.

4. Разом з тим, **трансформуються умови зайнятості й щоденної роботи** науково-педагогічних працівників. Поступ вищої освіти до терціарної, розпливчастість меж між освітою, наукою, інноватикою та економікою, а також масовим виробництвом знань та їх використання породжують новий поділ науково-педагогічної праці в контексті наближення до суспільства знань. Постійність робочого місця за наказом (на зразок *tenure*) поступилася тимчасовим контрактам. Збільшується кількість співробітників на неповну ставку та інших працівників без будь-якого формального зв'язку з ВНЗ як організацією. Вибудовуються мережі, що охоплюють партнерства талантів (науково-педагогічні працівники – члени спільних підприємств), запозичені таланти (позаштатні чи ті, хто працює за контрактом), вільних або не за наймом (тимчасова контрактна основа з різними роботодавцями) і таланти з відкритого джерела (особи, які не працюють на організацію, проте є в її ланцюзі цінностей і послуг). Замість індивідуального виміру академічної професійності встановлюється колективний.

5. Зменшує академічну автономію, її захист професійними асоціаціями, більша підзвітність науково-педагогічних працівників, а також інші техніки менеджеризму, систематичне оцінювання їхньої роботи, зокрема й у формі атестації. Місце конкуренції індивідуальних професіоналізмів посідає зовнішня адміністративна оцінка й надмірна підпорядкованість науковій ієрархії.

6. З огляду на *компаративізм глобалізації*, **не повністю зауважено на окремі тенденції розвитку академічної професії** у відповідних положен-

---

нях тексту проекту 1187-2, який прийнято Верховною Радою України за основу 8 квітня 2014 р. для Закону України про вищу освіту.

7. Перелік видів діяльності науково-педагогічних працівників традиційно кристалізований за попередніми правовими актами і частково перетинається з обов'язками науковців і дослідників без достатнього врахування руху до суспільства знань. Місія служінню суспільству, підтримки вчителів (частково зазначена в ст. 46 про зовнішнє незалежне оцінювання) не зовсім збігається з тенденціями розвитку науково-педагогічної праці в світі.

8. Проголошена у преамбулі «автономія вищого навчального закладу» неодноразово порушується у численних статтях передаванням повноважень центральному органу освіти й науки.

9. Декларована у правах академічна свобода (п.1<sup>1</sup> ст. 58) нерідко необгрунтовано обмежується, приміром лише вибором методів та засобів навчання (п.1<sup>6</sup> ст. 58), недооцінюючи вплив вибору змісту за освітньою програмою на забезпечення якості навчального процесу.

### *Література*

1. Cusso R. From development comparatism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics / R. Cusso, S.D'Amico // Comparative Education. – 2005. – Vol. 41. – Is. 2. – P. 199 – 216.

2. Dale R. Towards a Critical Grammar of Education Policy Transfer / R. Dale, S. Robertson. // World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education ; ed.by G. Steiner-Khamsi and F. Waldow. - New York :Routledge, 2012. – P. 21 – 40.

3. Schleicher A. Comparability Issues in International Educational Comparisons / A. Schleicher. // Reflections on Educational Achievement: Papers in honour of T. Neville Postlethwaite ; ed.by W. Boss& R. H. Lehman. – Muenster, Germany :Waxmann, 1995. – P. 532 – 540.

---

## II. ПЕДАГОГІЧНІ РЕАЛІЇ У ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

### ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Й. Ф. ГЕРБАРТА

Ірина Гоштанар, к.п.н.

*Херсонський державний університет,  
(м. Херсон)*

У контексті проблеми професійної майстерності вчителя, зростання вимог до рівня професіоналізму сучасних педагогів звернення до науково-педагогічної спадщини Й. Ф. Гербарта становить, на нашу думку, значний науковий інтерес, тому що у своїх працях німецький вчений чітко обґрунтував, яким саме має бути зв'язок між теорією і практикою в педагогіці (від «рутини» через теорію до «виховного мистецтва»). Він підкреслював необхідність професійної освіти вчителів як «*митців виховання*» («*Künstler der Erziehung*«).

Отже, розгляд цієї проблеми Й. Ф. Гербарт почав у своїх перших педагогічних лекціях (1802 р.) з визначення головних особливостей педагогічної науки: він розглядав педагогіку як науку і як мистецтво виховання. У «Педагогічних диктантах» («*Diktate zur Pädagogik*», 1802 р.) Й. Ф. Гербарт наголосив на необхідності поєднання практичної та теоретичної спрямованості вчителя. Єдиний принцип поєднання теорії та практики він вбачав у моменті естетичного – «незмінний емпіричний антропологізм» («*Anthropologikum*») [2, с. 126].

З огляду на це педагогічна теорія є закритою системою принципів, що генерується завдяки філософському осмисленню. Йдеться, таким чином, про наукове мислення. Що ж до педагогічної практики, то, за Й. Ф. Гербартом, це сукупність навичок професійного вихователя, що формується завдяки практичному досвіду на основі теоретичного знання. Йдеться про професійну педагогічну діяльність – «мистецтво виховання».

Неможливо передбачити всі педагогічні ситуації, щоб подолати «формальну практику», яку Й. Ф. Гербарт вважає «рутиною». Для цього необхідна педагогічна наука, що власне й забезпечує педагогічну практику принципами, якими вона має керуватися. Суттєву розбіжність між теорією і практикою можна, на гадку Й. Ф. Гербарта, подолати за допомогою «такту», що формується на практиці та дає можливість вчителю успішно застосовувати теоретичне знання. Саме завдяки такту педагогічна практика стає «мистецтвом виховання». Що саме треба розуміти під «педагогічним тактом», вчений пояснив спочатку психологічно, визначивши педагогічний такт «*перехідною ланкою між теорією і практикою*» («*ein Mittelglied zwischen der Theorie und der Praxis*») [2, с. 44].

---

Далі він окреслив головні аспекти такту: такт поєднує теорією з практикою та проявляє себе як швидке судження й рішення в конкретній ситуації; такт залежить насамперед від внутрішнього емоційного стану вчителя, а лише потім від його переконань. На думку Й. Ф. Гербарта, такт заповнює «залишені теорією порожні місця» та безпосередньо керує практикою, виступаючи головною ознакою компетентності вчителя.

Якщо вчитель не має педагогічного такту, то його особистість і авторитет ніколи не матимуть вагу і значення, він не зможе, хоча й повинен, «одним лише словом і своєю присутністю здійснювати виховуючий вплив, що забезпечує порядок на уроці краще за будь-які примусові заходи» [1, с. 103].

Герbartівська модель «педагогічного такту» визнає як першість практики по відношенню до теорії, так і пріоритет теорії по відношенню до практики. Ця модель, яку було обґрунтовано Й. Ф. Гербартом у «Перших педагогічних лекціях» (1802 р.), а потім конкретизовано у нарисі «Естетичне зображення світу як головне завдання виховання» (1804 р.) в понятті «естетичної необхідності», слугує в «Загальній педагогіці» (1806 р.) об'єднанню завдань виховуючого навчання й самовиховання та визначає суть «Загальної практичної філософії» (1808 р.).

### *Література*

1. Герbart Й. Ф. Избранные педагогические сочинения / [ред. Вейсберг Г. П.]. – М., 1940. – Т.1. – 283 с.
2. Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte / hrsg. von Dietrich Benner. – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1997. – 222 s.

## **ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПАРТНЕРСТВА АМЕРИКАНСЬКОЇ ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДИ (ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ)**

**Наталія Голубкова**

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

На кожному історичному етапі розвитку суспільство ставило перед американською школою певні цілі та завдання в навчанні та вихованні школярів, які відповідали потребам та умовам його існування. Для більш глибокого усвідомлення процесів, які пов'язані із запровадженням партнерських відносин, та їх впливу на реформування системи освіти важливо визначити етапи їх розвитку в історії американської школи.

*Перший етап розвитку партнерства американської школи, сім'ї та громади можна означити 1630-ми – 1770-ми роками як колоніально-конфесій-*

---

ний період розвитку системи освіти. Уже в перші роки існування американських колоній їм було надано право контролювати освіту на місцях. Школи, завдання яких полягало в наданні початкової освіти в американських колоніях, заходилися під контролем батьків, які впливали на визначення змісту навчальних програм і наймали вчителів, які несли відповідальність перед громадами за якість викладання у школах, та здійснювали фінансування навчальних закладів. Характерними особливостями американських шкіл того часу були: а) релігійна спрямованість навчально-виховного процесу, б) школи все ще залишалися прерогативою заможних громадян подібно до Великої Британії.

*Другий етап розвитку* партнерства можна означити 1780-ми – 1850-ми роками як період зародження державної школи в умовах становлення незалежної держави та інтенсивного розвитку економіки. Цей етап характеризується створенням сприятливих умов з боку федерального уряду США для розвитку державних і громадських шкіл, які стали альтернативою приватним навчальним закладам, посиленням громадського контролю за діяльністю шкіл, тому що управління освітою стає справою всієї громади. Ці фактори сприяли розширенню громадського представництва в управлінні освітою та збільшенню впливу на політику школи. Тобто, освіта не стає світською за змістом, однак щодо підпорядкування, то воно переходить від конфесійної громади до місцевої.

*Третій етап розвитку* партнерства можна означити 1860-ми – 1900-ми роками як період становлення державної школи в умовах реалізації реформ, що були започатковані у 1837 р. і на які вплинули реформаторські погляди Г. Манн. Перед законодавцями країни постало питання щодо розробки та ухвалення законів про обов'язкове навчання дітей у школі, про заборону батькам віддавати дітей на роботу з метою отримання додаткової до сімейного бюджету заробітної платні, а також про заборону батькам залишати дітей шкільного віку вдома без дозволу керівництва школи. Ухвалені закони покладали на батьків відповідальність за відвідування школи їхніми дітьми.

*Четвертий етап розвитку* партнерства можна означити 1900-ми – 1940-ми роками як період панування ідеології прогресивізму в усіх сферах суспільного життя США. Протягом економічної кризи 1930-х років, коли багатьом школам країни загрожувало банкрутство, педагогічні колективи відчували актуальність батьківської підтримки. Школи почали шукати шляхи зміцнення зв'язків з батьками та громадськістю. Особливу активність проявили американські жінки, які в 1897 р. заснували Національний конгрес матерів. Вплив цієї організації швидко поширювався і став підґрунтям для заснування Національної батьківсько-вчительської асоціації, яка в першій половині ХХ-го століття пов'язала батьків зі школами.

*П'ятий етап розвитку* партнерства можна означити 1940-ми – 1970-ми роками як період «холодної війни» та протиборства двох політичних систем, коли гостро постали питання щодо інтенсивного розвитку системи освіти

---

США, що були спричинені досягненнями науково-технічної революції. У середині 1960-х років учителі та політики, усвідомлюючи важливість реформування системи освіти, зосередили увагу на залученні батьків до діяльності школи як перспективному важелі покращення результатів у навчанні учнів і розробили низку моделей і стратегій щодо сприяння такому залученню. У 1960 - 1970-ті роки у США були ухвалені закони, які зробили залучення батьків і громад обов'язковим аспектом діяльності шкіл. Першою програмою, що фінансувалася федеральним урядом, став проект «Головний старт» (1964 р.).

*Шостий етап розвитку* партнерства можна означити 1980-ми роками ХХ-го – початок ХХІ століття як період інтенсивного реформування американської школи, спрямований на покращення якості освіти та підвищення конкурентоспроможності американської нації на світовому ринку в умовах загострення глобальної конкурентної боротьби. На сучасному етапі розвитку американського суспільства адміністрація президента Б. Обама активно долучилася до процесів реформування освіти, а питання розвитку партнерства американських шкіл з батьками учнів та їхнє активне залучення до діяльності школи, набуло актуальності в країні.

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ: ПОГЛЯД ЮБЕРА АНУНА**

**Анна Дерев'яно, викладач**

*ДВНЗ «Київський національний економічний  
університет імені Вадима Гетьмана»  
(м. Київ)*

На сьогоднішній день індустріальне суспільство пропагує цінності володіння. Сучасна європейська освіта допомагає учню *мати щось* (а саме, матеріальні блага, знання тощо), скоріше ніж *бути кимось*. Навчати, щоб мати або щоб бути? – це питання, рішення якого для освіти вбачає актуальним французький філософ Юбер Анун.

Освіта в західному світі представляє константи, які легко пояснити в ході соціоісторичних умов. Рушійна сила, найбільш загально визнана в ефективності людської поведінки, полягає в пошуку найбільш легкого споживання продуктів, які вважаються засобами виживання або комфорту, а також володіння всіма видами комфорту. Це володіння є носієм того значення, що воно іноді стає важливим вказівником ідентифікації того, хто володіє. Така особистість визнається в більшості випадків важливістю її матеріальних активів. «Особистість є тим, якої цінності вона дотримується і вона ціниться тим, чим вона володіє. Те, що складає моє буття змішується з важливістю того, що я маю» [1, с. 43]. Перед тим як позначити моральний критерій, термін цінності у соціокультурному контексті спрямований на матеріальні та економічні критерії.

---

Фундаментальні тексти, які диктують закони з приводу цілей освіти в більшості західних країн намагаються поєднувати свою схильність як до *мати*, так і до *бути*» [1, с. 44]. З одного боку рекомендується допомогти тому, хто навчається мати, придбати свої матеріальні засоби виживання, збагатитися певним вмістом як практичним, концептуальним, понятійним, так і поведінковим. Але, з іншого боку, стверджується, що єдина мета полягає в тому, щоб допомогти індивідууму, дозволити йому бути таким певним типом особистості, чий образ варіюється в соціополітичному контексті теперішнього моменту. «В плані філософських роздумів про освіту, від Платона до Русо, є чисельні течії, які ратували за освіту *бути* як продовження освіти *мати*» [1, с. 44]. Однак в сучасному фізико-біосоціальному середовищі часто школа зобов'язує того, хто навчається прагнути *мати* і не завжди опікується тим, щоб у нього з'явився певний тип *бути*. Освіта прагне, перш за все, сформувати володаря благ, відповідаючи вимогам замкнутого циклу виробництво-споживання.

В рамках західноєвропейської цивілізації, ціль освіти є троїстичною. Вона полягає в набутті тим, хто навчається, здатності адаптуватися до середовища, використовуючи свої власні інструменти: своє тіло, свій розум і свою особистість в цілому. «Освіта, в цьому випадку, має на меті набуття *вміння-робити*» – пише Ю. Анун [1, с. 13]. Той, хто навчається, повинен вміти використовувати свій розум. Освіта йому допомагає набувати і використовувати теоретичні основи, які здатні розтлумачити його *вміння-робити*. Нарешті, той, хто навчається, має бути озброєний нормами поведінки по відношенню до світу і по відношенню до себе. Передбачається, що освіта, в цьому форматі, допомагає йому набути здібності діяти таким чином, щоб його поведінка була у відповідності одночасно і з його власною мораллю, і з його соціальним станом. Отже, вона допомагає набувати *вміння-робити*.

Студенти, які орієнтовані на володіння, можуть слухати лекцію, сприймати слова, розуміти логічну побудову фраз і їх сенс, у кращому випадку записати все, що говорить лектор, у свій зошит з тим, щоб згодом визуалізувати конспект і, таким чином, скласти іспит. Однак, зміст лекції не стає частиною їх власного мислення, не розширює і не збагачує його. Між студентами і змістом лекцій так і не встановлюється зв'язок, кожен із студентів стає володарем певної колекції чужих висловлювань.

У студентів, для котрих володіння є головним способом існування, не має іншої цілі, як притримуватися того, що вони «вивчили», – або твердо покладаючись на свою пам'ять, або дбайливо зберігаючи свої конспекти.

Зовсім по-іншому протікає процес засвоєння знань у студентів, які обрали в якості основного способу взаємовідношення зі світом буття. Вони починають слухати лекції тільки після того, як вже займались даною темою, і вона цікавить їх. Те, що вони чуять, стимулює їх власні роздуми. Звичайно, такий спосіб засвоєння знань може превалювати лише у тому випадку, якщо лектор пропонує матеріал, який стимулює інтерес студентів. Перели-

---

вання з пустого в порожнє не може зацікавити студентів з установкою на буття, вони у таких випадках вважають за краще зовсім не слухати лектора та зосередитись на власних думках.

Отже, обидва способи існування – і володіння, і буття – суть потенційні можливості людської природи, біологічна потреба у самозбереженні призводить до того, що принцип володіння частіше бере гору, але тим не менш егоїзм і лінощі – не єдині внутрішньо притаманні людині якості. Нам, людям, властиве глибоко укорінене бажання бути: реалізувати свої здібності, бути активним, спілкуватися з іншими людьми, виходити за межі власного егоїзму.

### *Література*

1. Hubert Hannoun. *Propos philosophiques sur l'éducation* / Hubert Hannoun. L'Harmattan, 2002. – 150 p.

## **ТОМАС ГОРДОН ЯК ЗАСНОВНИК АСОЦІАЦІЇ «ГОРДОН ТРЕЙНІНГ ІНТЕРНЕСЕНЕЛ»**

**Світлана Ісаєва**

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

У зв'язку з євроінтеграційними процесами, на сьогоднішній день, в соціально-економічному і політичному житті нашої країни відбуваються серйозні зміни, які, безумовно, висувають нові вимоги до виховання молодого покоління.

Неабияке значення надається ефективному спілкуванню між людьми, а саме: між батьками і дітьми, вчителями і учнями, керівниками і підлеглими і т.п.

Проблема ефективного спілкування досліджується і вивчається протягом тривалого часу багатьма нашими співвітчизниками, такими як Т. Алексеєнко, І. Бестужев-Лада, І. Кон, М. Лещенко, А. Макаренко, І. Підласий, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Г. Фінчук, Т. Швєць та інші [4,5].

Пошуку нових шляхів до ефективного спілкування присвятили свої праці і зарубіжні науковці: Д. Джонсон, К. Зейхер, П. Кумбз, Г. Левітас, Р. Оксфорд, Дж. Равен, М. Стобарт та інші [6].

Однак, поза увагою вчених залишилася педагогічна спадщина американського вченого Томаса Гордона та діяльність заснованої ним в 1962 р. асоціації «Гордон трейнінг інтернешенел» (Gordon Training International).

Перш за все, слід зазначити, що Томас Гордон широко визнаний як піонер у навчанні методів спілкування та розв'язання конфліктів для батьків, вчителів, молоді, керівників організацій і співробітників. Він є автором



---

дев'яти книг, що опубліковані на 32 мовах і більше 6 мільйонів копій яких розпродано по всьому світу [1,2,3]. Крім того, Томас Гордон зробив вклад у написання більше 50 публікацій стосовно організаційного керівництва, зв'язків, консультування, дисципліни, виховання дітей, вирішення конфліктів і демократичного прийняття рішень.

Томас Гордон був засновником всесвітньовідомої асоціації «Гордон трейнінг інтернешенел», яка, використовуючи модель Гордона, пропонує навчання, підтримку та допомогу батькам, вчителям і керівникам по всьому світу з метою поліпшення їх стосунків з дітьми, учнями та підлеглими відповідно [10].

Програма Ефективної підготовки лідера була представлена в 1957 р. З тих пір вона багато разів оновлювалася. Курс Ефективної підготовки лідера викладався в сотнях корпорацій в США і в усьому світі. Томас Гордон був визнаний піонером у розробці моделі демократичного лідерства.

Програма Ефективної підготовки батьків, яку Томас Гордон представив в 1962 р., визнана як перша навчальна програма з набуття комунікативних навичок для батьків. Вона посприяла виникненню громадського руху (навчання батьків у США), яким було охоплено понад мільйон батьків в 43 країнах світу.

Програма Ефективної підготовки вчителів була представлена та введена у застосування в 1974 р. у відповідь на прохання батьків, які хотіли, щоб у школі до їхніх дітей ставилися так само, як і вдома. Ефективна підготовка вчителів викладалася в якості акредитованого курсу сотням тисяч вчителів в США і в ряді зарубіжних країн [10].

Головний офіс асоціації знаходиться у Солана – Біч штату Каліфорнія. Філії асоціації працюють у 43-х країнах, а зовсім недавно вони з'явилися у Китаї, Греції, Мальдівах, Мексиці, Латвії, Литві, Лівані, Пакистані, Польщі та Болгарії.

Президентом і головним виконавчим директором «Гордон трейнінг інтернешенел» є Лінда Адамс, яка протягом 35 років була дружиною і партнером Томаса Гордона. Лінда Адамс безперервно переглядає та оновлює програми семінарів і зміст книг асоціації «Гордон трейнінг інтернешенел». Її часто запрошуюють виступати у якості доповідача скрізь на території Європи, в Австралії, Китаї, Японії, Кореї, Тайвані, на Мадагаскарі і в Польщі [7].

Проаналізувавши діяльність Томаса Гордона та заснованої ним асоціації «Гордон трейнінг інтернешенел», слід відмітити, що вивчення досвіду роботи асоціації заслуговує на особливу увагу через те, що може значно збагатити сучасну українську педагогічну теорію й практику, але, оскільки дане дослідження не претендує на вичерпне дослідження, зазначимо, що воно потребує подальшого вивчення.

### *Література*

1. Gordon Th. L.E.T. Leader effectiveness training. – New York: A Perigee Book, 2001. – 306 p. - ISBN 0-399-52713-3

- 
2. Gordon Th. P.E.T. Parent effectiveness training. / Th. Gordon. – New York: Three Rivers Press, 2000. – 365p. – ISBN 0-609-80693-9
  3. Gordon Th. T.E.T. Teacher effectiveness training. / Th.Gordon. – New York: Three Rivers Press. – 2003. – 365 p. – ISBN 0-609-80932-6
  4. Лещенко М. Як допомогти дітям знайти себе: оповіді для батьків. / М. Лещенко. – К.: СМП «Аверс». – 2007. – 116с. – ISBN 978-966-7844-61-5
  5. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учеб. для ст-в пед.вузов: в 2 кн. / И. П. Подласый. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – Кн..1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с. – ISBN 5-691-00174-4, 5-691-00175-2(1)
  6. Johnson D. Creative Controversy: Intellectual Challenge in the Classroom. / D. Johnson, R. Johnson. – Edina, Minn.: Interaction Book Co., 1992. – ISBN 0939603187, 9780939603183
  7. <http://www.gordontraining.com/who-we-are/about-gordon-training-international/>

## **ТВОРЧИСТЬ В ІНТЕРПРИТАЦІЇ ПОЛЬСЬКИХ ПЕДАГОГІВ (ДОБА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ)**

**Марія Кічула, к.п.н.**

*Тернопільський державний медичний  
університет імені І.Я. Горбачовського  
(м. Тернопіль)*

Творчість базується на розвинених мисленні, уяві та інтелекті і є його особистісним дериватом. Е. Неуцький визначає творчість як багатозначне поняття, оскільки воно вживається в різних ситуаціях. Вчений вирізняє два способи визначення поняття «творчість». Першою є дефініція, що позначає творчість як витвір. Так, ґрунтуючись на позиціях відомого англійського науковця К. Штейна, польський педагог Е. Неуцький, вважає творчістю процес, що веде до нового витвору, акцентується на корисності і прийнятті в певній групі і у певний період [5, с. 11]. Зазначене вище вказує на те, що витвір, в даному історичному періоді, буде визнаний певною суспільною групою як новий і цінний, а його автор буде творцем. В іншому історичному періоді його новизна і цінність взагалі може бути не визнана. Інша дефініція творчості, це творчість яка визначає особистість. Тобто, розглядається як здатність особистості створювати, що виражається у поєднанні двох особливостей: новизни і цінності. Щоб уникнути непорозумінь, пов'язаних з багатозначністю поняття «творчість», все частіше вживається, в даному випадку, термін «креативність» [5, с. 19]. У свою чергу, креативність проявляється у формі спостережень, результатом яких є створення нових і цінних витворів. Е. Неуцький демонструє два підходи до творчості як ознаки. Перший – це

---

елітарний підхід, заснований на тому, що творчість ми вживаємо відносно осіб, котрі вносять щось істотне для розвитку культури, науки і мистецтва. Представники іншого підходу, егалітарного, вважають, що «кожна людина творча проте не однаковою мірою. Творчість є рисою людини, як будь-яка інша» [5, с. 19].

Згідно з визначеннями вчених В. Лімонта і Й. Чешльіковської, творчість є об'єднаною тим, що вона є новою і цінною для певної групи. Як відомо, певний продукт може бути для однієї групи людей цінний, а для іншої ні, а крім того, те що зараз цінне може втратити свою цінність за деякий час [4, с. 37].

Як зазначає Х. Краузе-Сікорська, новизна пов'язана з поняттям творчість, так як оригінальність чи генеративність [2, с. 22]. Відносно дитячої творчості, то варто зазначити, що дуже цінні витвори дітей не завжди зроблені в суспільному сенсі, а особисто для себе. Отже, важливішим є сприйняття творчості як особистої (креативної) ознаки людини, яка проявляється у певній формі поведінки, пізнавальних процесів чи індивідуальних ознак. Як зауважує дослідниця, у цьому контексті творчість розуміється відповідно до егалітарного підходу. Крім того, творчість стосується різних галузей активності особистості. Відтак, творчих здібностей не можна зменшити до інтелігентності, а тести, що її досліджують не є засобом на основі яких можна, у повній мірі, робити висновок про те чи дитина креативна, чи ні [3, с. 215].

Творчість дитини варто розглядати в межах наступних категорій: пов'язаних з процесом створення витвору; пов'язаних з продуктом, що виробляється; пов'язаних з інтелектуальною власністю чи особистісними характеристиками, або із комплексом соціальних стимулів [3, с. 216]. Всупереч традиційному розумінню творчості – вона не є виключно здобутком артистів і вчених, але також може мати місце в кожній сфері людської активності, отже й в пізнавальній, виробничій, спортивній діяльності.

Е. Хурлок визначає характерні елементи творчості:

- творчість є процесом, а не витвором;
- процес є ціленаправленим, з метою особистої вигоди, або вигоди суспільства;
- творчості сприяє дивергентне мислення;
- творчість залежить від здатності застосовувати отриманні знання;
- творчість є формою контрольованої уяви, яка призводить до певного виду досягнень чи то в малюванні, будівництві чи науці [1, с. 132].

### *Література*

1. Hurlock E. Rozwój dziecka / E. Hurlock. – Warszawa, PWN, 1985. – 237 s.
2. Krauze-Sikorska H. Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka / H. Krauze-Sikorska. – Poznań, Wydawnictwo UAM, 2006. – 345 s.
3. Krauze-Sikorska H. Predyktory twórczego funkcjonowania dzieci z „układu ryzyka» zaburzeń w: (red.) Krasoń K., M. Łaczyk Odkrywanie –

---

wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna. Katowice, Oficyna Wydawnicza WW, 2009. – 341 s.

4. Limont W., Cieślakowska J. Czy potrzebna jest pedagogika zdolności? (w): red. Limont W. Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych. – Kraków, Impuls, 2004. – 372 s.

5. Nęcka E. Psychologia twórczości / E. Nęcka. – Gdańsk, GWP, 2001. – 256 s.

## **ПОЗАУРОЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЕЛІТНІЙ ШКОЛІ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ. ДИСКУРС XIX – ПОЧ. XX СТ.**

**Тетяна Коляда, аспірант**

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

На сьогоднішній день важливо створювати умови, які надають можливість формувати в учня особистісні та творчі здібності і вміння застосувати отримані на уроках знання на практиці зберігаючи при цьому індивідуальність вибору. На разі, вагомою складовою освітнього процесу є позашкільна діяльність. Останнім часом особливо підвищилася актуальність до досвіду елітної шкільної освіти зарубіжжя. В аспекті проблеми дослідження значну цінність має досвід позаурочної роботи в елітних школах Великобританії у XIX – поч. XX ст., зокрема у «паблікскулз», які є найвідомішими школами у світі. Досліджуваний період охоплює часи промислового та соціального перевороту у Великобританії та характеризується новими реформами у елітних школах [1, с. 130].

Позаурочна діяльність у елітній школі типу «паблікскулз» є складовою системи виховної роботи, що охоплює процеси виховання учнів в позаурочний навчальний час [2, с. 7]. Позаурочна виховна робота у «паблікскулз» складається із позакласної і позашкільної роботи.

До індивідуальної форми позаурочної (позакласної роботи) у «паблікскулз» відносимо уроки тьютора (Privatelesons), позакласне читання, творчі роботи (написання творів, складання віршів, малюнок), відпустку (leave) [6, с. 245, 5, с. 440-445]. До індивідуальних форм позаурочної (позашкільної) роботи відносимо роботу з батьками.

До масових форм позаурочної (позакласної) роботи відносимо шкільні свята, вибори стипендіатів, читацьке спілкування, вечірні збори на молитву, зустрічі з відомими людьми місцевості, колекціонування). До масових форм позаурочної (позашкільної роботи) відносимо організації випускників шкіл [3, с. 203-211].

До групових форм позаурочної позакласної роботи належать клуби товариства (society), які існували у кожній школі, години тьютора, гуртки, спортивні команди, змагання, годину тьютора, видання преси [4, с. 378, 390].

---

Отже, під позурочною роботою в елітній школі Великобританії ми розуміємо цілеспрямовану виховну роботу з учнями, яку організують і здійснюють педагоги – тьютори, органи дитячого самоврядування в школі після уроків та за її межами, і яка спрямована на досягнення єдиної мети – виявлення талановитих і обдарованих вихованців.

### *Література*

1. Зотов А. Ф. Буржуазная философия XIX – XX века: учеб. пособие для филос. фак. ун-тов. / А. Ф. Зотов, Ю. К. Мельвиль. – М. : Высш. шк., 1988. – 520 с.
2. Кобзар Б. С. Внеурочная воспитательная работа в школах продленного дня. – К.: Рад.школа, 1991. – 223 с.
3. Catton Brock, Arthur, Eton Collage, (London, George Bell & Sons, 1901), The Library of the University of California. – 248 p.
4. Greyfriar, The Illustrated School Journal from August (London Godalming. 1884).
5. Hendriks, Dom Laurence, Parkminster. The London Charterhouse. (London, Monk of St. Hugh's, 1889). – 447 p.
- Hardy, Henry Harrison, Public schools life, Rugby. University of California Libraries, 1882.
6. Howard, Staunton, The Great Schools of England: an account of the foundation, endowments, and discipline, (London: Sampson Low, Son, and Marston, Milton House, Ludgate Hill. 1865). – 640 p.

## **СОФІЯ РУСОВА І ПРОЄВРОПЕЙСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА**

**Неля Логай**

*ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ)*

На рубежі XIX – XX ст. у країнах Західної Європи зародився освітній рух, метою якого стала реорганізація шкільної системи. Зумовлений ж він був прагненням педагогів створити школу на ґрунті ідей педагогів-класиків, яка б відповідала вимогам тогочасного суспільства та працювала над створенням ініціативних, всебічно розвинених людей, свідомих та відданих громадян своєї держави. Реформаторська педагогіка включає в себе цілу низку новаторських концепцій, серед яких: теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка, теорія центрів інтересів, педагогіка особистості, функціональна педагогіка та виховання засобами мистецтва. Творцями яких були А. Біне, А. Лай, Г. Кершенштейнер, Дж. Дьюї, Е. Кей, Е. Торндайк, Л. Гурлітт, Е. Мейман, М. Монтессорі, Р. Штайнер, С. Френе, У. Кілпатрик, Х. Пархурст й ін.

---

Дослідженнями західноєвропейських надбань революційного часу займалась видатна українська діячка Софія Русова. Будучи талановитим педагогом, вона черпала знання із джерела уже вартісних зразків та інтерпретувала їх, створюючи власні ідеї для розвитку нового українського шкільництва. Висвітлюючи свої знання на папері, діячка залишила велику педагогічну спадщину, яка служить для удосконалення процесів навчання та виховання у сьогоденні.

Думки західноєвропейських педагогів, психологів, соціологів, вивчені новаторкою, знайшли своє відображення у працях «Глобальна метода в народних школах Чехословаччини», «Колись і тепер», «Нова школа соціального виховання», «Новий план навчання в народних школах в Бельгії», «О. Декролі», «Педагогічні основи нової школи», «Соціальне виховання: Його значіння в громадському житті», «Стан сучасної освіти в різних краях світа», «Сучасні течії в новій педагогіці» та ін.

Софія Русова створила педагогічну концепцію, яка ґрунтувалась на засадах націоналізму, гуманізму, вивченні та плеканні душі вихованця. Велику увагу приділяла індивідуалізації та соціалізації дитини, а також розвитку її здібностей. У своїй праці «Педагогічні основи нової школи» (1923 р.) педагог звертає нашу увагу на те, що процеси «...виховання і навчання мусять відповідати законам розвитку дитини; не дитина має підлягати тим або іншим методам і засобам, а всі наші методи навчання, наші засоби виховання мають іти відповідно потребам душі, розуму дитини, потребам її організму» [ 3, с. 122]. Софія Федорівна вважала, що саме «школа є... найкраще кристалізованим до виховання фактором і мусить дати учням як найкращу підготовку до життя, але до найкращого життя, яке вона знаходить у сучасному стані громадянства» [3, с. 141]. Тому усю свою діяльність направила на її розвиток, на впровадження ідей націоналізації, соціалізації, індивідуалізації навчально-виховного процесу.

Важливого значення у розвитку поглядів С. Русової відіграли твори Е. Вебера, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, М. Монтесорі, С. Френе, Дж. Дьюї та ін. Звертаючись до їх надбань із концепції вільного виховання, функціональної педагогіки, педагогіки особистості, діячка розвивала питання свободи учня, надавала великої уваги його фізичному і моральному розвитку: «нова школа працює над утворенням осіб суцільних, міцних і духом, і тілом. Таких осіб суспільство сьогодні потребує більш, ніж коли раніш» [13, с. 113]. Також цінною вважала та застосовувала на практиці широковідому методику «центрів інтересів» О. Декролі, що пропагує включення у процес навчання навколишній світ, тобто усе те, що оточує дитину. Просвітителька відзначає, що для « українців, система Декролі – ближче в силу своєї природності, зі своєї уваги до всіх здібностей дитини – інтелектуальних, мистецьких і моральних» [ 2, с. 108 ].

Софію Федорівну цікавили й питання покращення стану майстерності вчителя у роботі з дітьми, котрі не відповідають віковому розвитку. Так, у

---

своїй праці «Дешо про дефективних дітей» вона пропонує корисні ідеї щодо їх навчання та виховання. Цікавою є думка вченої про те, що «дефективні діти не мають жити ізольовано; навпаки вони мусять навчитися суспільно жити, пізнати вимоги життя, набратися деякого «savoir vivre», – навчитися спільно працювати, взаємно один другому допомогати, користися одному загальному закону...» [ 3, с. 53]. Заслужено Софія Русова відзначається одним із найплідніших теоретиків національної педагогіки. З початку своєї освітньої діяльності вона виступала за національний фон навчально-виховної системи. Завдяки педагогіці Західної Європи значно поглибила свої ідеї, доповнила новими думками, почерпнутими з теорії та практики зарубіжного шкільництва. Усе життя відстоювала думку, що «рідна, національна школа, це є перша політична і соціально-педагогічна вимога кожного народу» і лише «рідна школа може виховати громадянську свідомість, почуття своєї людської гідності...» [ 1, с. 295 ].

Одже, оцінюючи роль проєвропейських тенденцій у становленні української школи можемо стверджувати, що ідеї видатних педагогів-реформаторів значно збагатили нашу освіту та культуру. Софія Русова ж, опираючись на їх вчення, створила потужну систему поглядів, спрямовану на розвиток шкільництва України.

### *Література*

1. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К.: Освіта, 1996. – 303 с.
2. Русова С. Нові методи дошкільного виховання / С. Русова. – Прага: Сіяч, 1927. – 112 с.
3. Софія Русова. З маловідомого і невідомого. – Ч. 1: Несторка української педагогічної літератури... / [ Упоряд. О. Джус, З. Нагачевська; автор вступ. статті З. Нагачевська ]. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. – 456 с.

## **ПІДХІД ДО ЛІДЕРСТВА З ПОЗИЦІЙ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ ВЧЕНИХ**

**Єлизавета Панченко**

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

Феномен лідерства розглядається за допомогою різноманітних підходів. Робертом Лузер [7] пропонує 4 підходи до лідерства: (1) *підхід з позицій особистісних якостей* (30 рр.) – пояснює лідерство наявністю певного набору загальних для усіх лідерів особистісних якостей; (2) *поведінковий (біхевіористський) підхід* (1940–1950) – розглядає лідерство як набір зраз-

---

ків поведінки керівника по відношенню до підлеглих; (3) *ситуаційний підхід* (з 1960) – стверджує, що вирішальну роль для ефективності лідерства відіграють ситуаційні чинники, при чому, не заперечується важливість особистісних і поведінкових характеристик; (4) *сучасні підходи* (з 1990) – постулюють ефективність адаптивного керівництва, тобто, керівництва, орієнтованого на реальність.

Ми б хотіли зупинитися саме на першому підході – з позицій особистісних якостей. За останні 70 років було проведено близько 300 досліджень якостей, якими має володіти лідер, але так і не було виведено універсального списку [5].

Одним із найгрунтовнішим вважається дослідження лідерських якостей американського психолога Едвіна Гізелі. У його науковій розвідці узяло участь понад 300 менеджерів з 90 підприємств США. Він опублікував свої доробки у 1971 р. [8]. У них автор описує 6 рис для успішного лідерства, розташованих за рівнем важливості [3]: (1) вміння керувати; (2) потреба у досягненні результату; (3) розум; (4) рішучість; (5) впевненість у собі; (6) ініціативність.

Ральф Стогділ [1] (1948) дійшов висновку, що лідера характеризують в основному 5 якостей: (1) розум та інтелектуальні здібності; (2) панування та перевага над іншими; (3) впевненість у собі; (4) активність та енергійність; (5) знання справи.

Джон В. Гартнер у книзі «Про лідерство» («On Leadership») [2] у 1990 р. пропонує свій варіант рис справжнього лідера: (1) фізична енергія і сила; (2) розум та судження, зорієнтовані на дії; (3) бажання прийняти відповідальність; (4) вміння впоратися з завданням; (5) розуміння підлеглих та їхніх потреб; (6) вміння ладити з людьми; (7) потреба у досягненні результату; (8) вміння мотивувати; (9) сміливість та рішучість; (10) надійність; (11) переконливість; (12) впевненість у собі; (13) асертивність (вміння сказати «ні»); (14) адаптивність/гнучкість.

Роберт Дж. Томас, Уорен Беніс у книзі «Як стають лідерами: менеджмент нового покоління» [9, с. 131] наводять такі якості справжнього лідера, як: (1) вміння адаптуватися (життєстійкість, «першокласний нагляд», своєчасне використання можливостей, креативність); (2) можливість залучати інших (заохочення інакомислення, емпатія, магнетична комунікабельність); (3) «голос» (розуміння себе, впевненість у собі, високий рівень емоційного інтелекту); (4) цілісність (честолоубство, компетентність, моральність).

Центр креативного лідерства (Center for Creative Leadership) також провів дослідження, у якому вивчалися найважливіші риси лідераз представниками 15 компаній з 2006 по 2008 рік. Істотною відмінністю проведеного дослідження було виокремлення рис, брак яких виникне у майбутньому, щоб таким чином завчасно підготувати людей, які будуть наділені цими рисами [6]: (1) баланс між особистим життям і роботою; (2) вміння швидко вчитись; (3) вміння будувати та налагоджувати стосунки; (4) співчуття



---

та чуйність; (5) самовладання у складних ситуаціях; (6) вміння стояти на своєму; (7) вміння адаптуватися до різних культур і звичаїв; (8) рішучість; (9) вміння діяти в несприятливих умовах; (10) вміння розвивати персонал(підлеглих); (11) вміння надихати; (12) вміння керувати людьми; (13) готовність до змін в управлінні; (14) вміння управляти своєю кар'єрою (раціональне використання зв'язків для здобуття підвищення); (15) вміння залучати інших; (16) вміння заспокоїти, розрадити, підбадьорити; (17) вміння ефективно працювати з керівництвом ; (18) толерантність, повага та рівне ставлення до людей різного віку, статі, рівня освіти тощо; (19) самоусвідомлення (свої сили, меж); (20) стратегічне планування.

Сайт американської національної організації «Growingleaders: Grow Tomorrow's Leaders Today» [4] наголошує на чотирьох забутих рисах, без яких не існуватиме жодного лідера. До них належать: (1) бачення розвитку; (2) людяність; (3) наявність цінностей; (4) сила духу.

Після перегляду усіх джерел ми дійшли до висновку, що, з одного боку, люди, наділені впевненістю у собі, вмінням керувати, інтелектом, рішучістю, комунікабельністю, гнучкістю та людяністю, мають найбільше шансів стати лідерами; з іншого боку, феномен лідерства все ще є загадкою, і, хоча підхід з позицій якостей є цікавим, його недостатньо для повного осягнення цього поняття.

### Література

1. Bass B. M., Stogdill R. M. Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications. Bernard M. Bass, Ralph Melvin Stogdill. Simon and Schuster, 1990.- 1182 p.
2. Gardner, J. W. On leadership. / J. W. Gardner //New York, NY: The Free Press, 1990.
3. Ghiselli E. Explorations in Managerial Talent / Edwin Ernest Ghiselli // Santa Monica, CA : Goodyear, 1971 – 166p. <http://www.docstoc.com/docs/22023956/Ghisellis-Research—Supervisory-Ability>
4. Growing leaders: Grow Tomorrow's Leaders Today. [Electronic Resource] URL : <http://growingleaders.com/blog/four-lost-qualities-must-build-students-today/>
5. Gupta A. Leadership in a Fast-Paced World: An Interview with Ken Blanchard / Ashok Gupta // Mid-American Journal of Business. Vol. 20, No. 1, pp. 7-11.
6. Leslie J. B. The Leadership GAP : What you need, and don't have, when it comes to leadership talent / Jean B. Leslie // Center for Creative Leadership [Electronic Resource] URL : <http://www.ccl.org/leadership/pdf/research/leadershipGap.pdf>
7. Lussier R. Management Fundamentals: Concepts, Applications, Skill Development / Robert Lussier // Stamford : Cengage Learning, 2011. – 608p.

---

8. Rowley T.J., Moldoveanu M. When Will Stakeholder Groups Act? An Interest- and Identity-Based Model of Stakeholder Group Mobilization / Timothy J. Rowley and MihneaMoldoveanu // The Academy of Management Review. AcademyofManagement. Vol. 28, No. 2 (Apr., 2003), pp. 204-219.

9. Беніс, Уорен, Томас, Роберт Дж. Як стаютьлідерами : менеджмент нового покоління / Роберт Дж. Томас, УоренБеніс // Переклад з англ. – М. : Вільямс, 2006. – 208с. : ил. – Паралел. тит. англ.

## **ГЕРБАРТІАНСЬКА ПЕДАГОГІКА В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ ХІХ СТ.: ПРИКЛАД СЛОВЕНІЇ**

**Надія Федчишин, к.п.н.**

*Тернопільський державний медичний  
університет імені І.Я. Горбачовського  
(м. Тернопіль)*

Герbartіанська педагогіка пропонувалася в радянські часи в типовій негативній оцінці, яку ми, відтак, спостерігали і в європейській історії педагогіки. При цьому мова йде про критику, що стосувалася герbartіанського педагогічного схематизму, інтелектуалізму тощо. На нашу думку, такі різкі закиди герbartіанській педагогіці були спробою ілюструвати конкретні негативні впливи цієї теорії, які би супроводжувалася певними обвинуваченнями. В. Бежек (V. Bežek), Р. Коріанд (R. Coriand), Е. Протнер (E. Protner) зійшлися на тому, що часто критика стосувалася поведінки шкільних інспекторів, які під час заняття могли зайти в клас й вимагати від викладача інформацію про те, на якому формальному ступені він знаходиться. Це був стереотип, який засвоювали покоління студентів щодо герbartіанства. Такі приклади демонструвалися не лише дипломованим педагогам, а й численним поколінням післявоєнних викладачів усіх шкільних ступенів.

В. Шмідт – авторитетний словенський педагог повоєнного часу зазначав, що «герbartіанська педагогічна система – це закостеніла інструкція, яку намагаються скрізь і всюди застосовувати, а її слід викорінювати з нашої педагогіки ще сьогодні, оскільки її формалізм зведеться до того, що шкільні інспектори будуть лише слідкувати за формальною побудовою уроку» [2, с. 219]. Так сформувався міф про формалізм герbartіанської педагогіки, який без критики передавався з покоління і покоління в педагогічній історіографії Словенії. Недостатнє вивчення й аналіз герbartіанства спричинилися до появи стереотипу: Герbart = герbartіанство = формальні ступені = стара школа.

Зрозуміло, що не слід ставити знак рівності між Герbartом і герbartіанством, проте саме його послідовники зробили перші кроки для реабілітації свого вчителя. Герbartіанська педагогіка ніколи не була монополістичною

---

педагогічною теорією. Від самого початку були розбіжності у думках між окремими напрямками гербартианства, які базувалися на основі різних зв'язків на противагу теорії Гербарта. Звичною для того часу була полеміка між напрямками на чолі зі К.-Ф. Стоєм і Т. Ціллером, з одного боку, та опонентом Т. Ціллера – К. Ріхтером, з іншого.

Поширення гербартианської педагогіки у Словенії Е. Протнер пропонує поділити на три етапи: перший – 1869–1893 – *фаза прихованого розвитку гербартианства* (ідея концентрації у навчанні, підручники з педагогіки Г.-А. Лінднера, неповне сприйняття гербартианства як завершеної педагогічної системи). Другий етап – 1893-1901 – *фаза наукового усвідомлення гербартианства* (усвідомлене навчання, психологічне обґрунтування формальних ступенів, спілки вчителів Словенії) й третій – 1901-1914 – *фаза інституціоналізованого утвердження* (реформа шкільних інституцій, наукові й практичні конференції для вчителів, гербартианська доктрина у шкільній практиці) [1, с. 119].

Гербартианство забезпечило утвердженню педагогіки як науки, яка обґрунтувала діяльність вчителя й сприяло підвищенню рівня професійності і автономності цієї професії.

### *Література*

1. Protner E.: Die Formalstufen und die «Verdämmung» des Herbartianismus am Beispiel Sloweniens. In: E. Adam, G. Grimm (Hg.): Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Wien: LIT-Verlag, 2009. – 170 S.
2. Schmidt V.: Pedagogika. Bd 3. Skripta višje pedagoške šole v Ljubljani. Ljubljana, 1949. – S. 141-236.

---

### III. ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

#### ПРЕВЕНТИВНА ОСВІТА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: РЕАЛІЗАЦІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ «ЗДОРОВІ ШКОЛИ» (NATIONAL HEALTHY SCHOOLS PROGRAMME)

Марина Бойченко

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

У сучасних умовах загострення кризи в політичній, соціально-економічній сфері, посилення процесів деморалізації суспільства, бездомності, безробіття, стрімкого розвитку наркоманії, токсикоманії, розповсюдження інших соціально негативних явищ проблема їх попередження серед учнівської молоді та створення безпечного для навчання шкільного середовища є надзвичайно актуальною. Тому значний інтерес становлять країни, які мають тривалий досвід роботи і суттєві надбання в цій сфері, зокрема Велика Британія.

У цьому контексті вважаємо за доцільне проаналізувати Національну програму «Здорові школи» (National Healthy Schools Programme – NHSP), яка являє собою приклад комплексної стратегії запобігання та подолання негативних явищ в учнівському середовищі. NHSP була запроваджена в 1999 р. як спільний проект Міністерства охорони здоров'я та Міністерства освіти з метою покращення стану здоров'я учнів британських шкіл, підвищення рівня їх навчальних досягнень, удосконалення механізмів соціальної інклюзії й налагодження співпраці між провайдерами медичних та освітніх послуг.

За визначенням розробників програми, «здорові школи – це заклади, що сприяють досягненню учнями найкращих навчальних результатів, постійно розвиваються й удосконалюються. Діяльність здорових шкіл спрямована на підтримку фізичного та емоційного здоров'я через надання необхідної інформації, а також вироблення вмінь і навичок, необхідних для здійснення учнями свідомого вибору щодо власного здоров'я» [1, с. 2].

Реалізація програми здійснюється за такими напрямками:

- превентивна освіта – введення в школах низки дисциплін під загальною назвою «Особистісне, суспільне та здоров'язбережувальне виховання» (Personal, Social and Health Education – PSHE), що охоплюють статеве виховання (sex education), громадянське виховання (citizenship), курс із профілактики наркозалежності (drug education), який передбачає також профілактику алкоголізму й тютюнопаління;
- здорове харчування – забезпечення раціонального, збалансованого, поживного харчування в шкільних їдальнях та буфетах, а також ознайомлення учнів з правилами здорового харчування;

---

• фізична активність – заохочення учнів вести активний спосіб життя й надання можливостей для фізичної активності;

• емоційне здоров'я та благополуччя, а також профілактика проявів насильства в школах – формування емоційно-вольової сфери, зміцнення психічного здоров'я учнів, надання психологічної допомоги тощо.

Статеве виховання передбачає, насамперед, вироблення освітньої стратегії, єдиної для всіх учасників навчально-виховного процесу (вчителів, учнів, батьків, медичних працівників та інших зацікавлених сторін). Наступним кроком є розробка навчальних програм з дисципліни, що враховують вікові, гендерні особливості учнів, рівень їх зрілості, а також спеціальна підготовка вчителів до викладання зазначеного предмета.

У межах курсу з профілактики наркозалежності, як зазначалося вище, увага приділяється також і профілактиці вживання алкоголю й тютюнопаління. У результаті вивчення курсу учні отримують можливість:

• підвищити рівень обізнаності щодо ризиків і наслідків використання легальних та нелегальних наркотичних речовин;

• сформувати особисте критичне ставлення до наркотиків і осіб, які їх уживають;

• виробити навички ефективної комунікації щодо проблеми, здійснити свідомий вибір, прийняти правильне рішення та, за необхідності, звернутися за допомогою [2, с. 6].

Зауважимо, що питанням дотримання вимог національного й місцевого стандарту опікуються радник з питань профілактики наркозалежності та координатор місцевої програми (з боку місцевої освітньої адміністрації). Крім того, школа призначає відповідальних за запровадження даного курсу – представника шкільної ради й представника педагогічного колективу. Незаперечним є також факт, що профілактика згаданих негативних явищ є спільною справою учнів, батьків, піклувальників, представників місцевих освітніх адміністрацій, вчителів, непедагогічного персоналу школи, представників громадських організацій і волонтерського сектору.

Слід наголосити, що оцінка ефективності викладання курсу з профілактики наркозалежності здійснюється відповідно до стандартів якості – Quality Standards QS. Так, згідно зі стандартом [3], ефективність роботи навчального закладу в цьому напрямі визначається за такими показниками: наявність загальношкільної стратегії; відповідність навчального курсу цінностям і етосу школи; створення атмосфери підтримки під час викладання курсу; єдність теорії та практики в подоланні випадків адиктивної поведінки; врахування потреб і поглядів учнів у розробці стратегії навчального закладу й програми навчального курсу зокрема; участь учителів у програмах професійного розвитку тощо.

Таким чином, запровадження програми «Здорові школи» дозволяє не тільки попередити виникнення негативних явищ в учнівському середовищі, покращити стан фізичного й емоційного здоров'я учнів, але й підвищити їх успішність.

---

## *Література*

1. DfEE. National Healthy School Standard : Guidance / Department for Education and Employment. – London, 1999. – 20 p.
2. National Healthy School Standard : Drug Education / Department of Health ; Department for Education and Skills. – London, 2004. – 68 p.
3. Quality standards for effective alcohol and drug education [Electronic resource] / The Alcohol and Drug Education and Prevention Information Service. – 2013. – URL : <http://mentor-adepis.org/>

## **ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ПРОПОЗИЦІЇ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У МІЖНАРОДНІЙ ОСВІТІ: ДОСВІД УКРАЇНИ ТА США**

**Вікторія Донченко**

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

Міжнародна освіта дає особистості можливість краще зрозуміти дію економічних, культурних, політичних та соціальних факторів, що впливають на життя людини у світі; усвідомити взаємозв'язок між власним життям та життям людей різних країн світу; розвиває вміння, цінності, компетентності, що дозволяють людям співпрацювати та співіснувати з представниками різних культур та різних етнічних спільнот, допомагає будувати справедливе та стійке глобальне суспільство.

За даними ОЕСР, 4,3 мільйони студентів зараховані на навчання за межами своєї країни. США є лідером серед приймаючих країн, що надають освітні послуги іноземним громадянам. Згідно визначенню ЮНЕСКО, іноземні студентами є особи, які перетнули національний або територіальний кордон, з метою отримання освіти іє зарахованими на навчання за межами країни походження. За даними Інституту міжнародної освіти США, станом на 2012-2013 навчальний рік у вищих навчальних закладах США навчається більше 800 тисяч іноземних студентів. Згідно даним Українського державного центру міжнародної освіти, кількість іноземних студентів у вищих навчальних закладах України складає близько 60 тисяч.

Фактори, що спонукають приймаючі країни надавати освітні послуги іноземцям поділяють на три основні групи: економічні, політичні та освітні.

Прибуток від експорту освітніх послуг щороку складає близько 11% державного бюджету України. Іноземні студенти навчаються на платній основі, залежно від навчального закладу, плата за навчання для іноземців майже вдвоє вище за суму, яку сплачують українські студенти. Подібна ситуація спостерігається у США – плата за навчання для іноземних громадян вище ніж для мешканців штату, в якому розташований обраний уні-

---

верситет. Крім того, іноземні студенти витрачають кошти на проживання, харчування, навчальну літературу та інші побутові потреби. Таким чином, отримання прибутку є важливим економічним фактором для обох країн. Вартість навчання, як і вартість життя в Україні значно нижча ніж у США, а також у таких популярних серед іноземних студентів країнах, як Велика Британія, Австралія, Німеччина, що є привабливим для незаможних іноземних громадян. У вищій освіті України отримання прибутку є найбільш вагомим фактором, що досить часто призводить до корупції у сфері освіти, недостатньо якісної підготовки іноземних громадян та зниження стандартів навчального закладу.

Для обох держав важливим є факт, що для роботи з іноземними студентами створюються спеціальні підрозділи, які мають на меті забезпечення відповідних умов навчання, а отже в країні з'являються нові робочі місця.

Наступним у групі економічних факторів є залучення студентів до роботи у дослідницьких лабораторіях та наукових проектах. Таким чином студенти роблять внесок у технологічний та інноваційний розвиток країни. В Україні, де потенціал університетів як наукових осередків з об'єктивних причин не реалізовується в повній мірі, цей аспект діяльності не набуває важливого значення. З даним фактором пов'язаний і наступний – талановиті іноземні студенти часто залишаються працювати у США, у такий спосіб сприяючи економічному розвитку та забезпечуючи національні інтереси країни. США покладаються на міжнародну освіту, у заповненні прогалів у науці та наукових позицій, що є непопулярними, або у галузях, що є критичними, як природничі науки, математика, інженерні науки та технології у даних галузях успішним студентам надається фінансова підтримка у якості грантів та стипендій. Третина студентів, які здобувають ступінь магістра чи доктора у галузі математичних, інженерних і природничих наук у США – іноземці.

Політичні фактори є досить важливими для формування пропозиції освітніх послуг. Так, для України навчання іноземних студентів – об'єктивна умова входження до світового освітнього простору, посилення позиції країни на міжнародній арені. Федеральний уряд США намагається вирішити важливі стратегічні завдання за рахунок міжнародної освіти. Крім забезпечення політичних інтересів, шляхом формування в іноземних студентів позитивного відношення до США та політики країни, прищеплення їм відповідних цінностей, навчання майбутніх лідерів, метою США є і спроба гарантувати національну безпеку.

Вищі навчальні заклади України не надають належного значення групі освітніх факторів. Безумовно, іноземні студенти забезпечують різноманітність культур, що є важливою умовою ефективності процесу інтернаціоналізації вищої освіти. Однак, на відміну від США, що є так званим «плавильним котлом» численних культур, а відтак звикли до взаємодії представників різних рас, етнічних спільнот та культур, громадяни України, серед них викладачі та студенти навчальних закладів, часто виявляються не готовими до

---

взаємодії з іноземцями, що створює труднощі для іноземних студентів, які прибувають на навчання. Різноманітність культур у спільноті навчального закладу високо цінується американськими університетами, проте надзвичайно важливим фактором є те, що студенти, які навчаються у США часто є найуспішнішими та найталановитішими представниками своєї країни. Такі студенти складають здорову конкуренцію американським студентам та підвищують стандарти навчального закладу.

Таким чином, на основі елементів аналізу факторів розвитку пропозиції освітніх послуг для іноземних студентів можна зробити висновок, що на відміну від США, де іноземні студенти сприймаються як цінний ресурс, джерело інновацій і продуктивності, що є необхідною умовою розвитку суспільства знань, в Україні навчання іноземних громадян як розглядається в першу чергу як джерело прибутку.

## **ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ**

**Ірина Іванюк**

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

В Декларації щодо міжкультурної освіти у новому європейському контексті (2003 р.) рекомендовано розпочати дослідження понять на тему міжкультурної освіти з метою пристосування термінології та чіткого визначення змісту й контексту міжкультурної освіти. Ми вважаємо, що ця рекомендація досі залишається актуальною. В питанні термінології немає єдності серед зарубіжних та вітчизняних науковців та освітян щодо змісту та практичного наповнення понять. Терміни розглядають і трактують по-різному: крос-культурна освіта (англ., *cross-cultural education*), полікультурна освіта, мультикультурна освіта, багатокультурна освіта (англ., *multicultural education, polycultural education*); інтеркультурна освіта, міжкультурна освіта (англ., *intercultural education*).

Термін крос-культурної освіти в зарубіжній науково-дослідній літературі використовується нарівні з терміном міжкультурної освіти.

Полікультурна освіта та міжкультурна освіта нерідко використовуються науковцями як синоніми, в той час як інші дослідники вказують, що є різниця між цими термінами. Дослідниця Н. Палайологоу зазначає, що «типичним прикладом є використання термінів «полікультурна освіта» або «міжкультурна освіта». Перший з них стосується так званої мозаїки з різних етнокультурних ідентичностей, які існують в суспільстві, в той час як другий використовується для опису взаємних зв'язків і взаємодії між



---

різними етнокультурними групами, який передбачає не тільки існування, але співіснування різних осіб через освіту» [4, с. 191].

Дослідник В. Міттер підкреслює, що «якщо полікультурна освіта обмежена політикою, що забезпечує «умови співіснування» (у його буквальному сенсі), то міжкультурна освіта спрямована на співпрацю і взаємодію. Як компонент гуманістичної освіти, воно орієнтоване на визнання і розвиток основоположних цінностей: прав людини, свободи, демократії та солідарності» [1, с.46].

В «Керівних принципах ЮНЕСКО з міжкультурної освіти» зазначено, що «традиційно є два підходи: полікультурна освіта та міжкультурна освіта. Полікультурна освіта передбачає вивчення інших культур, маючи на меті їх визнання, або принаймні толерантне ставлення до цих культур. Міжкультурна освіта виходить за рамки пасивного співіснування та досягнення того, щоб стати на розвинутий і стійкий шлях спільного життя в полікультурному суспільстві через розуміння, повагу та діалог між різними культурними групами» [6].

Різниця у використанні терміну також залежить головним чином від географічного розташування країни. В Європі найчастіше використовують термін «міжкультурна освіта» (*англ., intercultural education*), в той час як Сполучені Штати Америки, країни Північної Америки, Австралії та Азії використовують термін «полікультурна освіта» (*англ., multicultural education*). В Європі існують відмінності між країнами у використанні цих термінів. Наприклад, в Австрії, Ірландії, Швеції, Іспанії, Італії та Нідерландах використовують термін «міжкультурна освіта», а у Великобританії та Фінляндії часто користуються терміном «полікультурна освіта».

Дослідники К. Слітер та К. Грант вважають, що полікультурна освіта охоплює п'ять основних напрямків: національність, мова, культура, клас, гендер та особливі потреби [5]. Так само міжкультурна освіта, яка в основному зосереджена на міжкультурних відносинах, може включати в себе більш структурні питання в залежності від фокуса поставленої проблеми.

На нашу думку, вищезгадані поняття є синонімічними, мають свій відтінок значення, носять спільні смислові характеристики, доповнюючи одне одного. В українській науково-дослідницькій літературі найчастіше використовується термін «полікультурна освіта».

С. Ніето (США) вважає полікультурну освіту процесом «всеосяжної шкільної реформи та базовою освітою для всіх учнів. Вона кидає виклик і долає расизм та інші форми дискримінації в школах і суспільстві, приймає й підтверджує плюралізм (етнічний, расовий, мовний, релігійний, економічний, гендерний та ін.), який представляють учні, їх спільноти та вчителі. Полікультурна освіта сприяє демократичним принципам соціальної справедливості» [3, с. 307].

В. Міттер (Німеччина) підкреслює, що «полікультурна освіта може розглядатися як міжособистісні відносини, тобто як мережа навчальних

---

процесів (яка включає їх організацію та результати), що характеризуються співіснуванням дітей (та дорослих), які виходять з різних поколінь та середовищ» [1, с.39].

І. Г. Тараненко (Україна) бачить основну мету полікультурної освіти у формуванні нового менталітету, усвідомленні багатокультурної перспективи розвитку людського суспільства, розумінні і визнанні прав різних культур на існування як автономних одиниць і як комплексу єднання, які роблять внесок у розвиток загальнолюдської культури [2, с. 11].

Погоджуючись з більшістю зазначених авторів, вважаємо за потрібне уточнити поняття «полікультурна освіта», як організацію навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів, спрямованого на формування в учнів здатності жити та взаємодіяти в полікультурному середовищі, на виховання в них поваги до інших культур, національностей, віросповідань.

### *Література*

1. Миттер В. Многокультурное образование и междисциплинарный подход / Вольфганг Миттер // Перспективы. - 1993. - №1(81). - С.37 - 48.
2. Тараненко І. Г. Про концептуальні підходи полікультурної (інтеркультурної) освіти та виховання в зарубіжній педагогіці /І.Г. Тараненко, І. В. Іванюк, О. С. Олійник, Ю. Ю. Чернявська // Відродження. - 1998.-№4. - С.11-12.
3. Nieto S., Affirming diversity: The sociopolitical context of Multicultural Education, New York, 1996.
4. Palaiologou Nektaria. Needs for developing culturally oriented supportive learning with the aid of Information and Communication Technologies, Pedagogy, Culture & Society Vol. 17, No. 2, June 2009, pp.189–200.
5. Sleeter, Christine E. and Grant, Carl A. (2003) Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender, N.Y.: John Wiley & Sons.
6. UNESCO Guidelines on Intercultural Education (2006) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.– Назва з екрану.

---

## ЗАСОБИ ВІДКРИТОЇ ОСВИТИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Оксана Коржилова

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

Ефективною стратегією розвитку сучасної освіти в контексті реалізації принципів демократизації, доступності, інформатизації є популяризація і поширення відкритої освіти.

Відкриту освіту слід розуміти як систему, в якій реалізується процес отримання знань на основі принципів інформатизації, демократизації та інтеграції за допомогою новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Основними засобами відкритої освіти є так звані «відкриті освітні ресурси» (*Open Educational Resources, OER*), тобто матеріали, які є доступними в Інтернеті (без контролю доступу), опублікованими з наданням права подальшого використання, представленими у відкритій формі. Засоби відкритої освіти, як правило, представлені підручниками, онлайн-курсами, тестами, мультимедіями, програмним забезпеченням та ін. [3]. Як бачимо, засоби відкритої освіти являють собою дидактичні матеріали, які можуть бути використані в умовах відкритого навчання.

Згідно Кейптаунської Декларації (2008), саме відкриті освітні ресурси забезпечують подальшу ефективність відкритої освіти в умовах інформаційного суспільства. Розвиток і продуктивність відкритих ресурсів має забезпечити міжнародний рух з однойменною назвою – «відкриті освітні ресурси» [6].

Ефективною формою відкритих освітніх ресурсів є інституційний репозитарій (IP) – електронний архів відкритого доступу. Основне призначення інституційного репозитарію – накопичення, систематизація та зберігання інтелектуальних продуктів університетської спільноти, а також поширення цих матеріалів у відкритому доступі засобами Інтернет-технологій у середовищі світового науково-освітнього співтовариства [3].

Використання інституційного репозитарія дозволяє реалізовувати такі завдання: забезпечення відкритого доступу до публікацій – безкоштовний, швидкий, постійний, повнотекстовий в режимі он-лайн; реалізація інтернет-технології 2.0 як засобу активного формування контенту; акумуляція знань – накопичення та збереження результатів наукової діяльності за певною ознакою: за автором, дисципліною, науковою школою, інституцією; уніфікація та стандартизація форматів зберігання даних, використання програмного забезпечення з відкритим кодом; персоналізація робочого простору – зручність інтерфейсу та відслідковування внеску користувача; забезпечення навігації по контенту на основі категоризації – структурова-

---

ність та логічне розміщення інформації; надання кількісної оцінки обсягу інформації як індикатор рівня розвитку – об’єктивне відображення результатів наукової діяльності.

Так, прикладом одного з вищезгаданих відкритих ресурсів є започатковані ЮНЕСКО в рамках названого руху протягом останнього десятиліття інноваційні університетські репозитарії: MIT Open Course Ware, Open Yale Courses, MERLOT, Notre Dame Open Course Ware, Open Learn та ін. [7].

Подальша активізація руху відкритих освітніх ресурсів дозволить розв’язати низку актуальних для розвитку відкритої освіти завдань: забезпечити універсальний і вільний доступ до здобуття освіти високої якості; суттєво здешевити освітні послуги; значно заощадити часові й технологічні витрати у наданні освітніх послуг; оптимізувати навчальний процес з позицій збагачення його інформаційної компоненти; сприяти встановленню багатоканальних зв’язків між усіма суб’єктами навчального процесу; значно підвищити ефективність інформаційної освіти і освіти упродовж життя.

Таким чином, основними засобами відкритої освіти є «відкриті освітні ресурси», які можуть бути використані в умовах відкритого навчання. Саме відкриті освітні ресурси забезпечують подальшу ефективність відкритої освіти в умовах інформаційного суспільства.

### *Література*

1. Белінська В. Інституційний репозитарій як інструмент інформаційно-го забезпечення навчальної, наукової та міжнародної науково-дослідницької діяльності ЧДІЕУ / В. Белінська, Н. Мороз // Вісник Книжкової палати. – 2013. – № 8. – С. 22–25.

2. Вишневецький В. В., Чехівська Ю. І., Гришук Г. П. Прояви синергетичних властивостей розвитку відкритих систем (модель «порядок-хаос») / В. Вишневецький // Управління проектами, системний аналіз і логістика. К.: НТУ. 2009 – с.129 - 134

3. Лейн Э. Глобальные тенденции в развитии и использовании открытых образовательных ресурсов и их роль в реформе образования. Аналитическая записка – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010. – 12 с.

4. Олексик В. П. Інформаційні технології і засоби навчання [Електронний ресурс] / В. П. Олексик, О. Р. Олексюк // Digital Library NAPS of Ukraine. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1035> (дата звернення: 26.04.2014). – Назва з титул. екрана.

5. Ярошенко Т. Зелений шлях відкритого доступу. Репозитарії та їх роль у науковій комунікації: перші двадцять років / Т. Ярошенко // Бібліотечний вісник. – 2011. – № 5. – С. 3–10.

6. The Cape Town Open Education Declaration [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.capetowndeclaration.org>. (дата звернення 25. 04 2014). – Назва з титул. екрана.

---

## СОЦІАЛЬНІ ІННОВАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Олена Листопад, к.п.н.

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

Інноваційний розвиток освіти є соціально-орієнтованим процесом. Так, у «Відкритій книзі соціальних інновацій» (The Open Book of Social Innovation (2010)) наголошено, що соціальний характер інноваційного розвитку освіти визначається його спрямованістю на розв'язання соціальних проблем, відповідністю соціальним потребам й мотивам суспільного розвитку [6, с. 10].

Соціальні детермінанти, що розкривають базові характеристики інноваційного розвитку освіти, обґрунтовані в рамках пояснення сутності і специфіки «соціальних інновацій». Так, соціальні інновації визнано новими викликами на актуальні вимоги суспільства засобами соціальної взаємодії. Вони характеризуються виробництвом «соціального повернення» й створенням нових соціальних зв'язків; дозволяють сформуванню і надати нові послуги, що суттєво покращують якість життя; забезпечити ринок праці новою робочою силою, значно підвищити рівень компетентності робітників, сформуванню нових робочих місць й нові форми участі окремих осіб в удосконаленні ринку робочої сили [2]; є засобом накопичення соціального капіталу через активну інноваційну діяльність у суспільстві, яке навчається [5].

Соціальні інновації не мають матеріального вираження, являють собою соціальний (духовний) продукт, цінність якого визначають стосунки і зв'язки між споживачами й провайдером освітніх послуг [1; 3; 4], прагнення, цілі, цінності, місії учасників інноваційних процесів в освіті, що спрямовані на задоволення освітніх потреб споживачів послуг, формування соціальних цінностей й нових соціальних зв'язків.

Соціальний характер інноваційного розвитку освіти розкрито у сучасній науково-педагогічній літературі у контексті удосконалення освітніх послуг на базі виробництва і упровадження інновацій. Передусім, використано поняття «соціальних інновацій у освітніх послугах» (innovation in services) й поняття «інноваційних послуг» (service (by) innovation).

Визнання інноваційних послуг (service (by) innovation) базовими характеристиками інноваційного розвитку, необхідність врахування фактору їх прибутковості і виправданості дозволяє визначити інноваційний розвиток освіти процесом удосконалення освітніх послуг відповідно зростаючим освітнім потребам споживачів.

### *Література*

1. Bandt J. de, Gadrey J. Relations de service, marchés de services/ Jacques de Bandt, J. Gadrey. - Paris: CNRS editions, 1994. – 360 p.

---

2. European Commission. Social innovation as part of the Europe 2020 strategy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.minaraad.be/...EC%20Synthesenota%20S](http://www.minaraad.be/...EC%20Synthesenota%20S).

3. Gadrey J. Socio-economie des services/ Jean Gadrey. - Paris: La Decouverte, 2003. – 128 p.

4. Laville J. Sociologie des services: entre marche et solidarite/Jean-Louis Laville. - Ramonville Saint-Agne. France: Eres, 2005. – 180 p.

5. The OECD's Forum on Social Innovations (2000) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.oecd.org/cfe/leed/socialinnovation](http://www.oecd.org/cfe/leed/socialinnovation).

6. Murray R., Caulier-grice J., Mulgan G. The Open Book of Social Innovation (2010) /Robin Murray, Julie Caulier-Grice, Geoff Mulgan. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/The-Open-Book-of-Social-Innovation.pdf>, note2, P. 10.

## **СУЧАСНА СИСТЕМА ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ АВСТРІЯ**

**Маріанна Марусинець**

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

Шкільна освіта в Австрії зумовлена відповідними чинниками і є однаковою для всіх федеральних земель. Внесення змін та доповнень потребує погодження більшості (дві третини) голосів членів Національної Ради; загальні принципи організації державних обов'язкових шкіл (відкриття, утримання, закриття, час навчання, кількість учнів у класі) діють у межах законодавства, і є компетенцією федерації, а видання законів про впровадження цього законодавства і забезпечення його виконання завдання кожної з дев'яти федеральних земель.

Представляє інтерес і той факт, що з 1975 р. в Австрії запроваджено спільне навчання в школах для хлопчиків і дівчаток. Навчання в державних школах безкоштовне і загальнодоступне для всіх, більше того обов'язкове з 6 років і триває 9 років.

Що стосується освіти в початковій і середній школах, то варто зупинитись на таких моментах: після закінчення чотирирічної початкової (народної чи основної) школи десятирічні учні отримують, як правило, дві можливості для продовження навчання:

- в старшому ступені народної школи, або
- загальноосвітній середній школі.

У першому випадку навчання чотирирічне. Випускники відвідують далі або однорічну політехнічну школу з наступною професійною підготовкою на підприємстві і в професійній школі («подвійне навчання»), або ж, за-

---

лежно від обдарування та схильностей, можуть продовжити свою освіту на вищому рівні загальноосвітньої середньої школи (чотирирічній реальній гімназії чи в професійній середній вищій школі – протягом п'яти років).

Діти, що вимагають особливого педагогічного виховання, можуть відвідувати спеціальні школи для відсталих і хворих, а також користуватися згаданими можливостями навчання через інтеграцію в нормальні школи.

У перших та других класах гімназій, та гімназій економічної орієнтації, навчання здійснюється за єдиною схемою. Тільки з третього класу починається диференціація за окремими дисциплінами (наприклад, латина, креслення). У старших класах диференціація відбувається через запровадження альтернативних обов'язкових предметів.

Можливості такої диференціації починаються від іноземних мов, зосередження на математиці й природничих предметах і аж до економічних наук. Окрім того, в рамках системи вибору обов'язкових предметів можна обрати додаткове індивідуальне навчання.

Професійна освіта будується за двома принципами: в межах системи подвійного навчання, тобто підготовки учнів на підприємствах і навчання в професійних школах, а також у профорієнтаційних школах середнього і вищого ступенів. Завдання профорієнтаційних шкіл середнього ступеня, окрім загальної освіти, дато ще професійні знання. Залежно від спеціалізації навчання триває від 1 до 4 років. Профорієнтаційні школи вищого ступеня, поряд із фундаментальною загальною, дають закінчену освіту за обраним фахом. Профорієнтаційні школи вищого та середнього ступенів відзначаються широким розмаїттям спеціалізацій за такими основними напрямками: комерційні школи (торговельна школа і торговельне училище), технічні, ремісничі і художньо-ремісничі школи (технікуми, вищі навчальні заклади), школи економічних професій (технікуми й вищі навчальні заклади), школи соціального спрямування (технікуми й училища) і школи сільського і лісового господарства (технікуми й вищі навчальні заклади). Важливим є те, що держава гарантує місце трудовлаштування таким фахівцям. Відзначаємо й те, що Австрія взяла курс на збільшення кількості шкіл, у яких викладають двома мовами або виключно іноземною. Також представляють інтерес кілька приватних шкіл, які є Відні, столиці Австрії, які користуються такими ж правами, як і державні. У школі ООН – Vienna International School – діти навчаються з п'яти років до одержання міжнародного диплому. В інших двох школах – American International School та Vienna Christian School – навчальний курс складається з 12 класів за американською системою шкільної освіти. У своїх навчальних планах та шкільній організації Danube International School GmbH орієнтується на Vienna International School. Є у Відні й французька школа – Lycee Francais de Vienne. Головною метою цих шкіл є здобуття освіти, яка відповідає міжнародним стандартам. Серед віденських шкіл із викладанням іноземними мовами можна ще назвати японську, арабську і шведську.

---

Наостанок вважаємо за доцільне зупинитися на закладах, які здійснюють підготовку майбутніх учителів. Такими закладами є педагогічні навчальні заклади. Майбутні вчителі народних і спеціальних шкіл здобувають освіту в педагогічних училищах, навчання в яких триває 6 (шість) семестрів, тобто три роки. Викладачів для шкіл середньої та вищої категорії випускають університети, а викладачів теоретичних і практичних дисциплін професійного напрямку педагогічні професійно орієнтовані училища. Педагогічні заклади готують педагогів, вихователів дитячих садків, соціальних служб і коледжів соціальної педагогіки. Свою кваліфікацію вчителі різних типів шкіл підвищують децентралізовано в педагогічних інститутах окремих федеральних земель.

## **ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ЗАПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТИ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСТВА В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ**

**Оксана Овчарук, к.п.н.**

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

Становлення демократичного суспільства у європейських країнах характеризується множинністю стратегій, різним темпом, формами реалізації та цілями. Розвиток демократії невід’ємно пов’язаний з дотриманням прав кожної людини, утвердженням суспільного плюралізму, активізацією громадських сил щодо управління різними сферами суспільного життя. Демократизація освіти передбачає низку процесів, що стосуються багатьох сфер – освітньої політики, управління освітою, освітніх стандартів, процесу навчання, сфери підготовки та підвищення кваліфікації вчителів.

Актуальними сьогодні стають такі ініціативи в системі освіти, що узагальнюють демократичний досвід різних країн та надають дієві інструменти для впровадження демократичних принципів в освіту на всіх рівнях. Досвід Ради Європи є важливим підґрунтям для розбудови демократичного освітнього простору та освітніх демократичних стратегій.

Основною метою демократичних освітніх стратегій в Україні є створення демократичного середовища в навчальних закладах, відхід від недемократичних форм та методів управління освітньою галуззю, створення державно-громадської моделі управління освітніми закладами, що забезпечували б максимальну участь громадян у розробці та впровадженні освітньої стратегії, сприяння набуттю молоддю та дорослими необхідних громадянських компетентностей для активного життя в демократичному суспільстві.

Загальноєвропейське дослідження з політики освіти для демократичного громадянства (All-European Study on Education for Democratic Citizenship



---

Policies, C. Bîrzéa, D. Kerr, R. Mikkelsen, I. Froumin, B. Losito, M. Pol, M. Sardoc, 2004) окреслило три напрями освітньої політики щодо освіти для демократичного громадянства (ОДГ): бажана стратегія (політика) (*intended policy*), яка відповідає тому, чого очікують рині зацікавлені групи від системи освіти та пов'язана з цілями, виливом політики та владою; актуальна стратегія (політика) (*actual policy*), яка відноситься до змісту, що підтримує процес прийняття рішень (законодавство, державні програми, плани дій, навчальні плани, рекомендації); та стратегія (політика) в дії (*policy in use*), яка відповідає тому, як здійснюється ОДГ у всіх організаційних аспектах і яка поєднує дискурс, нормативні документи і ефективну практику. Відповідно цьому демократизація освіти передбачає ефективну освітню політику, яка спрямована на досягнення у суспільстві усвідомлення та дотримання демократичних цінностей [1].

У даному контексті очевидним є те, що всі європейські країни відкрито проголошують освіту для демократичного громадянства у широкому сенсі як важливу ціль освітньої політики. Основний аргумент даної політики ґрунтується на переконанні, що стабільність демократії залежить від громадянського залучення європейських громадян. На фоні того, що у сучасному світі європейські країни змінюють свої політичні обставини у європейському регіоні, особливо відбувається значний спад у галузі людського капіталу, у даному контексті ОДГ розглядається як засіб консолідації демократії у суспільстві.

Регуляторними документами у даному випадку в різних країнах виступають конституції європейських країн, які містять посилення на фундаментальні цінності Ради Європи: повагу до прав людини, плюралістичну демократію, верховенство права та освітні закони, де відображені загальні освітні цілі [2].

### *Література*

1. All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies // C. Bîrzéa, D. Kerr, R. Mikkelsen, I. Froumin, B. Losito, M. Pol, M. Sardoc. – Council of Europe, 2004. – 94 p.
2. Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum. - Council of Europe Publishing.: Strasbourg Cedex.- 38 p.

---

## СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ШКІЛЬНИМИ МЕРЕЖАМИ

Юлія Самойлова

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

Інноваційні шкільні мережі є однією із форм успішного здійснення трансформації систем освіти всіх країн, в тому числі й України. Інноваційні шкільні мережі (ІШМ) представляють собою нову конструкцію для розширення освітнього простору й новий засіб для досягнення змін у системі освіти. Необхідно поєднувати горизонтальні та вертикальні типи освітніх структур, щоб підвищити якість діяльності освітньої системи в цілому. ІШМ є одним із шляхів досягнення таких зв'язків. Однак для того, щоб інноваційні шкільні мережі успішно функціонували, необхідно успішно ними управляти. Освітня система Сполучених Штатів Америки має досить успішний досвід стосовно особливостей управління ІШМ. Тому вивчення американського досвіду є надзвичайно важливим для вирішення даної проблеми у вітчизняній системі освіти.

Управління інноваційними освітніми мережами відрізняється від управління звичайними закладами, школами і т.д. тим, що інноваційні шкільні мережі ще з початку свого існування були результатом децентралізаційних реформ у сфері освіти. Характерною властивістю мереж, на відміну від усіх інших форм організаційної структури, є відсутність чітко виражених центрів та кордонів. Тому перш ніж обирати спосіб як керувати мережею, необхідно розуміти, що основною властивістю мережі є той факт, що вся кількість суб'єктів пов'язана між собою певними зв'язками й утворює систему в цілому. Відповідно вони утворюють горизонтальні, неієрархічні структури без вираженого центру. «Мережі децентралізують виконання та розподіляють ухвалення рішень, у них немає центру, вони діють за бінарною логікою: включення / виключення, все, що відбувається в мережі, є корисним і необхідним для її існування... якщо вузол мережі перестає виконувати корисну функцію, він відчужується нею й мережа знову реорганізується» [1].

У зв'язку з особливостями діяльності інноваційних шкільних мереж, важливим став мережевий менеджмент, що являє собою таку організаційну побудову органів управління мережею, що передбачає встановлення взаємозв'язку між елементами освітньої мережі та досягнення тих цілей, для реалізації яких вона призначена; створення механізмів, що забезпечують діяльність членів мережі [3]. Таким чином, стратегія успішного управління інноваційними шкільними мережами повинна враховувати три механізми: функції, основні ознаки та умови успішної діяльності освітніх мереж.

---

До функцій відносимо вибір партнерів (питання вибору стосується партнерів мережі та учасників подій і вирішує те, хто повинен бути залучений до розв'язання ключових проблем), розподіл повноважень, регулювання взаємин (розвиток та дотримання правил взаємодії між організаціями), оцінка результатів діяльності (як всієї мережі, так і окремих її елементів та правил співпраці) [2, с. 295]. До основних ознак інноваційних шкільних мереж відносяться: неієрархічність, децентралізація, переважно горизонтальна або функціональна кооперація учасників; гнучкість, рухливість; добровільність зв'язків; множинність лідерів; рівноправність учасників мережі незалежно від їх ролі, масштабу, ресурсів; опосередкованість впливу; первинна роль інформації в організації відповідних мереж тощо. Умови успішної діяльності освітніх мереж полягають у стабільності та послідовності у ціннісних орієнтаціях та цілях діяльності; чітка організаційна структура; завдання, які вирішують інноваційні освітні мережі у своїй діяльності; увага до позитивної підтримки результатів інноваційної діяльності педагогів; наявність адекватних ресурсів, у тому числі фінансових, часових, людських, інформаційних, інтелектуальних) [2, с. 310].

Врахування всіх трьох механізмів при плануванні системи управління інноваційними шкільними мережами допоможе досягти значних успіхів та ефективного управління даними видами мережевих структур. Необхідно мати на увазі, що стратегія управління інноваційними освітніми мережами, спрямована на модернізацію системи освіти, формування інноваційного освітнього сектора потребує сучасних способів управління цими процесами. Інновації можуть бути ефективними лише в контексті відповідних змін всієї організаційно-освітньої системи.

### *Література*

1. Клягин С. Что пишут о сетевых организациях за рубежом? [Електронний ресурс] / С. Клягин // Информационное общество: экономика, социология, психология, политика и развитие Интернет-коммуникаций. – М., 2000. – Режим доступа: <http://www.isn.ru/info/seminar-doc/Networks.htm>.
2. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику [монографія]: / [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – 460 с.
3. OECD. Innovating to Learn, Learning to Innovate. – Paris : OECD Publications, 2008. – 258 p.

---

## **ВПЛИВ ІННОВАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ США НА РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ**

*Микола Сбруєв, викладач*

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

*(м. Суми)*

Знаменною рисою сучасності є домінування процесів глобалізації та розвитку, заснованого на знаннях й інноваціях. Розвинені країни роблять ставки на підтримку наукових досліджень та вищої освіти, розробляють комплексні національні стратегії по створенню інноваційних економік. Уряди багатьох країн беруть на озброєння, адаптовані, а в деяких випадках удосконалені стратегії інноваційної екосистеми США, такі як державна підтримка дослідницьких університетів, тісна співпраця між університетами та бізнесом, залучення венчурного капіталу, наявність ефективних програм, які заохочують дослідників до створення власного бізнесу.

Але і світ самих інновацій зазнає радикальних змін, що іноді ставить під сумнів здатність Америки повною мірою отримати вигоди від передової науки і технологічного лідерства. Глобалізація інноваційного потенціалу все частіше підриває традиції, якими керуються США в своїх політичних рішеннях протягом останніх шести десятиліть. Зокрема, більше не обов'язково, щоб відкриття і винаходи, що є результатом досліджень, проведених університетами, корпораціями і національними лабораторіями Америки, комерціалізувались, втілювались в продукцію та споживались на території США. В результаті країні все важче не тільки отримати прибуток, а й повернути кошти величезних державних і приватних інвестицій в R&D. Сполучені Штати визнали необхідність терміново адаптуватися до нової великої гри XXI-го століття – глобальної конкуренції. Максимально сильно Америка відчула конкурентний виклик, коли безпосередньо зіткнулася з ефективними заходами, що приймаються іншими країнами для поліпшення їх вищої освіти та інноваційного потенціалу.

Конгрес США стурбований тим, що країна втрачає колись беззаперечну перевагу в дослідженнях. Частка США у світових витратах на R&D знизилася з 39 відсотків у 1999 р. до 34,4 відсотка в 2010 р. Аналізовані нами тенденції свідчать, що частка США буде й надалі скорочуватися. В той час як американські витрати на R&D піднімалися у середньому на 3,2 % щорічно за останні десять років, в Південній Кореї спостерігалось зростання відповідних витрат в середньому на 8%, а в Китаї – на 20%. Дослідницькі університети США, що є драйверами американської інноваційної системи, потерпають від значного зменшення фінансування в зв'язку з державними бюджетними обмеженнями. В той же час інші країни та регіони різко збільшують фінансування інновацій, розширюють університетські дослідження

---

та відкривають нові дослідницькі університети. Китай витрачає мільярди, щоб вивести 39 своїх університетів в світові лідери. П'ятирічний план Індії передбачає створення до 1500 нових університетів та цілий ряд нових елітних технологічних інститутів. Тайвань планує інвестувати 1,7 млрд. доларів у розвиток університетів світового класу. Наука в США, особливо університетська, відчуває гострі проблеми стосовно фінансування досліджень на ранніх стадіях: фінансування за допомогою інвесторів «бізнес-ангелів» та венчурного капіталу, що є одним з стовпів американської інноваційної системи, різко впало з 2000 року. Венчурні інвестори стали менш схильними до ризику, вкладаючи менше коштів в інвестиції на ранніх етапах досліджень. В той же час, успішні в минулому американські проекти, зокрема програми для малого бізнесу інноваційних досліджень (SBIR), що є важливими джерелами фінансування досліджень на ранній стадії, останнім часом вимушені боротися за відновлення своїх позицій. Тим часом, деякі з країн-конкурентів Сполучених Штатів (Японія, Бразилія, Великобританія, Швеція, Індія, Нідерланди, Німеччина та ін.) взяли за зразок безпосередньо американську модель SBIR і вкладають великі кошти для підтримки стартапів.

За останні кілька років Рада з науки, технологій та економічної політики США (Board on Science, Technology, and Economic Policy – BSTEP) провела низку інтенсивних діалогів з країнами, для яких пріоритет інновацій є найбільш високим. Головний висновок: США вже не можуть конкурувати на основі політичного підходу, який є спадщиною епохи, коли американські переваги були нездоланними, а інноваційна діяльність, як правило, залишалась в межах американських кордонів. Сполучені Штати, як і раніше, пропонують одне з найкращих середовищ у світі для комерціалізації продуктів і запуску підприємств, у тому числі з потужним захистом прав інтелектуальної власності, виваженими законами про банкрутство, добре розвинутими ринками капіталу, а також великою мобільністю працівників. Однак США відстають у таких сферах, як податкова політика, що стосується регуляції витрат, і вже не є державою з найсучаснішою інфраструктурою.

BSTEP наполягає: фінансування університетської науки має бути збережено як на рівні штатів, так і на федеральному рівні, а в перспективі збільшено. Варіанти фінансування повинні включати цільові податкові пільги від призначених джерел податкових надходжень, а також стимули для приватних пожертвувань. Крім того, BSTEP рекомендує конгресу реформувати правила, які здорожують проведення університетських досліджень. Федеральні й державні органи влади повинні переконатися, що освіта й наукові дослідження в усіх галузях, передусім точних наук, технології, інженерії та математики, є доступними для всіх правомочних заявників. Нагальні завдання, визначені урядом США: підтримка R&D, зміцнення дослідницьких університетів і національних лабораторій, поновлення інноваційної інфраструктури, всебічне вивчення кращого світового інноваційного досвіду.

---

## ВІДКРИТИЙ МЕТОД КООРДИНАЦІЇ В УПРАВЛІННІ БОЛОНСЬКИМИ РЕФОРМАМИ: ІДЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА МЕХАНІЗМИ ЗМІН

Аліна Сбруєва, д.п.н.

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

Болонський процес (БП) являє собою складну багатоаспектну сукупність реформаційних процесів у сфері вищої освіти, що відбуваються на наднаціональному, національному та інституційному рівнях у 47 країнах європейського регіону. У процесі реформ країни-учасниці Болонського процесу утворили *принципово нову пан європейську спільноту* – так званий Європейський простір вищої освіти (ЄПВО). Її принципова новизна визначається, по-перше геополітичними координатами: ЄПВО об'єднує як країни, що входять до ЄС, так і значну кількість інших – не членів цієї організації. Однак найважливішим свідченням принципової новизни ЄПВО є сфери інтересів країн-членів Болонського клубу, що стали предметом скоординованих реформаційних зусиль: вища освіта, наука, неперервна освіта впродовж життя. Інноваційні зміни саме цих сфер визначають пріоритетні потреби нового цивілізаційного етапу розвитку людства – суспільства знань. Найважливішим інструментом управління Болонськими реформами на наднаціональному рівні є *відкритий метод координації* – ВМК (open method of coordination – ОМС), що застосовується у широкій сукупності євроінтеграційних процесів, здійснюваних у рамках ЄС. Сутність ВМК вперше було сформульовано в 2000 р. на засіданні Європейської ради в Лісабоні як *способу поширення найкращих практик і сприяння зближенню країн у реалізації основних завдань ЄС*.

Ідеологічні засади застосування ВМК в управлінні у Болонськими реформами відповідають загальним підходам доєвропеїзації освітньої політики, що розробляються Європейською комісією. Така політика має два домінуючих вектори – економічний та соціальний. Економічний вектор освітньої політики націлений на реалізацію намірів європейської спільноти щодо побудови глобально конкурентоздатної економіки (economic Europe). Головним пріоритетом економічного вектора є задоволення потреб регіонального та глобального ринків праці шляхом досягнення світового рівня якості вищої освіти. Соціальний вектор євроінтеграційної освітньої політики пов'язаний із ідеєю забезпечення загального доступу до якісної вищої освіти, тобто запровадження стандартів соціальної Європи (social Europe) у всіх країнах-членах Болонського клубу. Обидва вектори європеїзації освітньої політики повинні взаємно доповнювати один одного, сприяти гармонізації освітньої політики, хоча насправді, як стверджують деякі експерти,

---

перевага віддається економічним пріоритетам, що реалізуються на засадах неолібералізму та нового менеджеризму [1, с. 105].

Запровадження ВМК як механізму управління реформами на наднаціональному рівні пов'язане із відсутністю на рівні ЄПВО законодавчої бази реформ, тобто механізмів так званої *жорсткої політики*. Замість авторитету закону або ієрархії влади ВМК спирається на такі інструменти *м'якої політики*, як взаємний аналіз, моніторинг, пошук й обмін прогресивним досвідом з метою полегшення процесів навчання, ініційованого як «згори вниз», так і «знизу вгору», розвитку навчання через співробітництво.

Використання ВМК у рамках Болонського процесу включає чотири основні компоненти: 1) визначення пріоритетних завдань розвитку ЄПВО у сполученні зі спеціальним графіком реалізації його цілей у короткостроковому, середньостроковому й довгостроковому вимірах; 2) визначення кількісних та якісних індикаторів і критеріїв оцінки національних практик (зразків, стандартів) як засобу порівняння з найбільш ефективними регіональними та світовими аналогами; 3) трансформація цілей Болонського процесу у національну та регіональну освітню політику з визначенням особливостей, що враховують національну та регіональну специфіку; 4) періодичний моніторинг, оцінка й взаємооцінка, організовані як взаємний навчальний процес [2].

У межах Болонського процесу ВМК позиціонований як повністю децентралізований підхід, в який активно залучені наднаціональні організації, уряди країн-учасників процесу, регіональні та місцеві управлінські структури й освітні заклади, а також соціальні партнери й громадянське суспільство в цілому. Метод застосовується відповідно до принципу субсидіарності. Країни-члени здобувають знання, спираючись на досвід, отриманий у рамках ЄПВО, і адаптують свою освітню політику в прийнятному для національної специфіки форматі, забезпечуючи процес поступального зближення з погодженими цілями Болонського процесу.

Отже ВМК є механізмом управління через взаємне навчання. Його основні компоненти включають рекомендації та критерії реалізації, індикатори прогресу і багаторівневий моніторинг, обмін та реалізацію творчо осмислених прогресивних практик в рамках національної освітньої політики й законодавства. Як переконують фахівці у сфері європейської освітньої політики, недооцінка значимості взаємного навчання має наслідком перехід до здійснення політичного тиску на країни-учасниці міжнародних реформаційних програм. Результатом за такого розвитку подій є, як правило, відмова суб'єктів інтеграційного процесу від участі в ньому.

### *Література*

1. Alexiadou N. The Europeanisation of education policy: researching changing governance and «new» modes of coordination / N. Alexiadou //

2. Radaelli C. The Open Method of Coordination: A new governance architecture for the European Union? / C. M. Radaelli. – Stockholm : Swedish Institute for European Policy Studies, 2003. – Rapport №1. – 65 p.

## **ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

**Жанна Чернякова, к.п.н.**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

*(м. Суми)*

На початку третього тисячоліття одним із 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 можливо 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.

Реальністю нинішнього історичного розвитку є створення Європейського Союзу, що свідчить про переваги демократичного розвитку країн для кожного окремого європейця. Болонську систему реформування вищої освіти визнано однією зі складових євроінтеграції. Враховуючи єдність кордонів України з Євросоюзом, історичну, культурно-цивілізаційну, територіальну ідентифікацію України, а також входження в єдиний європейський загальноосвітній простір та стратегічний курс держави на інтеграцію в Євросоюз, доцільною і своєчасною постає потреба вивчення процесів європейської інтеграції й інтернаціоналізації освіти, а також перспектив їхнього розвитку в Україні.

Нормативно-правова база системи освіти України щодо входження до європейського й світового освітнього співтовариства викладена у низці освітніх документів, зокрема в Законах України «Про освіту» (1991) [40], «Про середню освіту» (1999) [40], «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні» (2000) [86], Національній доктрині розвитку освіти (2002) [89],



---

«Про позашкільну освіту» (2005) [86], 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) [88], «Концепції профільного навчання у старшій школі» (2009) [86], «Положенні про загальноосвітній навчальний заклад» (2010) [86], «Концепції віртуальної інтернаціоналізації вищої освіти України» (2010) [86], «Державному стандарті базової і повної середньої освіти» (2011) [86].

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 освіти, оновлення процесуальних засад діяльності закладів системи загальної середньої освіти, удосконалення системи професійно-педагогічної підготовки вчителів відповідно до світових і європейських вимог.

Враховуючи той факт, що Україна долучилася до процесів європейської інтеграції в галузі освіти нещодавно, важливим підґрунтям для реалізації національної стратегії модернізації системи освіти в країні у контексті її інтернаціоналізації стає фундаментальне вивчення, узагальнення та систематизація міжнародного освітнього досвіду розвинутих країн світу, зокрема Великої Британії. З огляду на актуальність проблеми реформування вітчизняної системи освіти в умовах її інтеграції до європейського освітнього простору вважаємо можливим використати позитивні ідеї досвіду інтернаціоналізації освітнього простору Великої Британії та пропонуємо такі можливості використання прогресивного британського досвіду в аспекті досліджуваної проблеми в Україні на національному, регіональному та інституційному рівнях.

На національному рівні вважаємо за доцільне розробити цілісну національну програму інтернаціоналізації освітнього простору, що має бути спрямована на впровадження міжнародного виміру в освіту всіх рівнів відповідно до світових взірців на зразок національної стратегії розвитку освіти Великої Британії, що передбачає такі складові, як інтернаціоналізація змісту освіти через уведення міжнародного та європейського виміру в навчальні програми освітніх установ країни; забезпечення участі країни у програмах міжнародного зовнішнього оцінювання (TIMSS, PISA, PIRLS) та вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вітчизняних учителів в аспекті їхньої підготовки до участі у відповідних дослідженнях; заснування державних центрів сприяння інтернаціоналізації освітнього простору.

На регіональному рівні позитивним є популяризація, поширення й адміністративна підтримка інтернаціональних освітніх ініціатив Великої Британії через організацію соціально-педагогічної реклами, акцій, проєктів

---

інтернаціонального спрямування, роботи волонтерів тощо. Для активізації співробітництва між адміністрацією та середніми освітніми закладами регіону вважаємо за доцільне активізувати співпрацю між Міністерством освіти і науки України та місцевими органами управління з метою створення регіональних центрів інтернаціональних освітніх ініціатив.

У Великій Британії практика оприлюднення результатів міжнародної діяльності шкіл, коледжів, університетів через публікацію звітів у регіональних засобах масової інформації, встановлення міжнародних зв'язків між школами, коледжами, університетами на всіх рівнях і впровадження ідеї «громадянина світу» через різноманітні міжнародні ініціативи є успішною. На нашу думку, на регіональному рівні запровадження такої практики в Україні сприятиме поширенню інформації про міжнародні освітні програми, проекти навчальних та позанавчальних закладів держави.

На інституційному рівні позитивним встановлено досвід Великої Британії щодо інтернаціоналізації курикулуму в системі вищої, середньої та дошкільної освіти в Україні. Так, запровадження й реалізація в університетах України політики мультилінгвізму, що передбачає створення позитивного середовища й клімату для навчання в умовах мультикультурного середовища, за умови трансформації підходів до вивчення іноземних мов, обов'язкове опанування другої або третьої іноземної мови, сприятиме введенню європейського компонента до змісту навчальних програм освітніх установ нашої держави. Варто зазначити, що введення глобального виміру в зміст шкільної освіти, сприятиме встановленню та розвитку між освітніми установами світу партнерських відносин, спільній побудові навчального плану на рівних засадах.

Крім того, інтернаціоналізація змісту курикулуму реалізується через впровадження європейського та глобального вимірів у зміст загальної середньої освіти, введення таких «європознавчих предметів», зокрема «громадянознавство», «іноземні мови», «міжнародна економіка», «міжнародна юриспруденція» тощо. Імплементация європейського та глобального вимірів у шкільні навчальні плани і програми освітніх закладів реалізується шляхом отримання знань про історію, культуру, географію, мови європейських країн, розвиток європейської ідентичності та європейського громадянства, забезпечення та поширення інформації про Європу (створення шкільних інформаційних центрів, клубів) тощо.

Позитивним у досвіді Великої Британії є оновлення процесуального компонента освітнього простору старшої школи країни. На нашу думку, в системі освіти України ефективним стане вивчення та втілення досвіду Великої Британії щодо використання різних форм інтернаціоналізації, зокрема мобільність учнів, педагогів (вчителів, викладачів, професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів), адміністрації, мобільність освітніх експертів, віртуальна мобільність, е-навчання, партнерство, дистанційне навчання тощо.

---

Визначені можливості використання прогресивного британського досвіду інтернаціоналізації освітнього простору на національному, регіональному та інституційному рівнях сприятимуть підвищенню якості освіти й підготовки випускників вищих навчальних закладів до міжнародного ринку праці та входженню України в сучасне європейське освітнє співтовариство.

## **ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРЕСИВНОГО ДОСВІДУ МЕРЕЖУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В УКРАЇНІ: НАЦІОНАЛЬНИЙ РІВЕНЬ**

**Ірина Чистякова, к.п.н.**

*Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

*(м. Суми)*

Необхідність реформування освітньої системи в умовах інноваційного мережевого суспільства вимагає вивчення зарубіжного прогресивного досвіду. Вважаємо за необхідне дослідити прогресивні ідеї британського досвіду поширення діяльності інноваційних шкільних мереж (ІШМ) в Україні на національному (державному), виокремлюючи законодавчий, освітньо-політичний, організаційно-педагогічний та науково-методичний аспекти.

*Законодавчий аспект.* З метою розроблення нормативно-правового забезпечення мережування закладів освіти в умовах розвитку демократії в Україні доцільним, на нашу думку, є: а) включення розділу, що унормовує цільові, змістові та організаційні складові діяльності інноваційних шкільних мереж, до Закону «Про освіту»; б) розроблення Положення «Про науково-організаційний супровід та фінансове забезпечення діяльності інноваційних шкільних мереж»; в) обґрунтування правових норм, що регулюють фінансування шкільних мереж, з урахуванням можливості диверсифікації джерел його здійснення (державна підтримка на конкурсних засадах, залучення бізнесових структур та громадських організацій тощо); г) розвиток партнерства між школами, школами та університетами в межах інноваційних шкільних мереж. Законодавче оформлення цього аспекту діяльності ІШМ у Великій Британії є позитивним прикладом для України і має, на наш погляд, важливе значення для розвитку процесу мережування навчальних закладів системи середньої освіти України в XXI ст.

*Освітньо-політичний аспект.* Важливою в умовах демократизації та гуманізації британської освітньої системи є забезпечення Міністерством освіти країни широкої участі громадськості щодо прийняття освітньо-політичних рішень. Надзвичайно широке коло статистичних даних щодо різних аспектів життєдіяльності системи освіти, які є загальнодоступними, дає можливість громадськості швидко реагувати на актуальні освітні проблеми.

---

У цьому контексті корисною для наслідування є практика доведення до широкого загалу та професійно-педагогічної громади шляхом публікації в національних ЗМІ та мережі Інтернет звітів про результати діяльності шкільних мереж, навчальних досягнень учнів, фінансове забезпечення ПШМ тощо.

Важливою в здійсненні британської освітньої політики є практика розроблення системи механізмів диференційованої підтримки (фінансової, психологічної) тих шкіл, які є найбільш активними й успішними в інноваційній діяльності [150]. Вважаємо за доцільне запровадити таку практику в Україні та розробити необхідні механізми пріоритетної підтримки тих шкіл та ПШМ, що показали готовність до змін та кращі результати в запровадженні інновацій.

У межах деволуції управлінських повноважень, що відбулася у Великій Британії, розвиток шкіл усе частіше розглядається як процес, що стимулюється керівництвом та ініціативою на місцевому рівні, а не шляхом реформ, «нав'язаних» «згори вниз». Як наслідок, Велика Британія надала широку автономію окремим школам та мережевим об'єднанням у межах певних національних стандартів і керівних принципів. Рівень автономності шкіл та ПШМ залежить від якості результатів їх діяльності [334]. В Україні корисним, на нашу думку, буде надання місцевим освітнім адміністраціям, а також навчальним закладам, що беруть участь у діяльності інноваційних шкільних мереж, більшої автономії.

*Організаційно-педагогічний аспект.* Важливою формою діяльності британських інноваційних шкільних мереж є науково-практичні конференції. Вони можуть бути моносуб'єктними (призначеними тільки для учнів або тільки для вчителів) або полісуб'єктними. Конференції є можливістю обміну прогресивним досвідом, накопиченою інформацією про діяльність інноваційних шкільних мереж, а також можливістю залучення до процесу мережування більшої кількості учасників. Ми вважаємо необхідним проводити такі конференції як для фахівців-практиків, так і для учнів та батьків. Вважаємо, що доцільно організовувати масштабні конференції раз на рік на базі якогось педагогічного вищого навчального закладу та місцеві (один раз на місяць) на базі певної школи-члена інноваційної шкільної мережі. За матеріалами конференцій повинні видаватися методичні матеріали, які може отримати кожен бажаючий.

У Великій Британії поширеною є практика проведення методичних днів, майстеркласів з метою з'ясування особливостей діяльності інноваційних шкільних мереж, поширення прогресивного досвіду мережування навчальних закладів та удосконалення системи освіти країни. Крім того, на базі ПШМ Великої Британії створено дослідницькі лабораторії, що займаються дослідженнями провідних умов створення, діяльності та розвитку мережі. Невід'ємною частиною поширення досвіду мережування навчальних закладів Великої Британії є взаємовідвідування шкіл-партнерів та їх аналіз із метою визначення перспектив діяльності всієї ПШМ. Вважаємо, що запо-

---

зичення та підтримка такої практики діяльності вітчизняних інноваційних шкільних мереж дозволить отримувати необхідну достовірну інформацію, аналізувати її та визначати необхідні умови вдосконалення мережування.

Важливим напрямом застосування мережевих технологій у науці та практиці може стати, на нашу думку, організація роботи віртуальних дослідницьких мереж, що дозволить залучати вчених із різних країн, які займаються питаннями діяльності ШІМ, для проведення досліджень із наступним обміном інформацією через комп'ютерну мережу.

*Науково-методичний аспект.* Досвід створення та поширення інноваційних шкільних мереж у системі середньої освіти Великої Британії дає підстави дати такі рекомендації: 1) створення єдиного методичного центру поширення інновацій. Необхідно зазначити, що в Україні існує такий Центр, проте він займається питаннями діяльності всіх експериментальних нових навчальних закладів, що існують на території країни. А Методичний центр діяльності інноваційних шкільних мереж має сприяти впровадженню таких шкільних об'єднань у систему освіти України. Це може бути фінансова підтримка, видання відповідних розпоряджень та наказів щодо діяльності шкільних мереж, організація необхідних умов для реалізації процесу створення та поширення інноваційних шкільних мереж в Україні, розробка відповідних методик підготовки та перепідготовки вчительських кадрів, підтримка науковців, які займаються даною проблемою, забезпечення необхідним навчально-методичним матеріалом усіх учасників інноваційного проекту, організація конференцій, у тому числі інтернет-конференцій. Крім того, ще одним завданням даного центру може стати запровадження та здійснення міжнародного партнерства інноваційних шкільних мереж.

### *Література*

1. Bollen R. School based review : Towards a praxis / R. Bollen, D. Hopkins. – Leuven : ACCO, 1987. – 87 p.

2. Winkler I. Network Governance between Individual and Collective Goals : Qualitative Evidence from Six Networks / I. Winkler // Journal of Leadership and Organizational Studies. – 2006. – Vol. 12, N 3. – P. 119–134.

---

## IV. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ — СВІТОВИЙ ВИМІР

### ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ: ІСТОРІЯ І СЬОГОДЕННЯ

Ілона Бойчевська, к.п.н.

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

Знання іноземної мови стає важливою умовою входження України до європейського соціально-економічного, культурного та інформаційного простору. У Національній програмі «Освіта ХХІ століття» наголошується на тому, що у програмі шкільного вивчення іноземні мови знаходяться на другому місці після української мови за важливістю. Під впливом соціально-економічних чинників та бажанням європейської інтеграції постає питання удосконалення системи іншомовної освіти в Україні. У цьому ключі розпочалося розроблення власної концепції раннього навчання іноземних мов, що базується на принципах, закладених в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти.

Німеччина не стоїть осторонь європейських процесів, підтримуючи інтенсифікацію вивчення іноземних мов. Так, в оцінці Конференції ректорів вищої школи та Німецької служби академічних обмінів з приводу проголошення 2001 р. Європейським роком мов зазначено, що вищі навчальні заклади мають бути націлені на те, щоб зробити можливим вивчення двох сучасних іноземних мов [2, с. 153].

Насамперед, необхідно дати визначення поняттю «іншомовна освіта». Як справедливо зазначає у своєму дослідженні В. Гаманюк, іншомовна освіта – це «соціально-педагогічне явище, спрямоване на вивчення, збереження та відтворення національних здобутків у навчанні й вихованні особистості, а також на забезпечення відкритості системи освіти, її інтеграцію в світовий освітній простір. Термін «іншомовна освіта» має практичне спрямування: до нього включаються розвиток усного та писемного мовлення, формування комунікативної компетенції, що найбільш точно відображає мету та сутність сучасного навчання іноземних мов» [1, с. 4].

Вивчення іноземних мов у Німеччині відбувається під впливом мовної політики ФРН, яка залежить від політичних прагнень держави, характеру економічних зв'язків із зарубіжними країнами, особливостей структури суспільства, національних традицій, а в останні два десятиліття відчутний вплив на іншомовне навчання здійснюють глобалізація, міграція й інтеграційні процеси.

У педагогічних працях зустрічаємо певну періодизацію розвитку іншомовної освіти у Німеччині. І-й період (до середини ХVІ ст.) характеризу-

---

вався особливою увагою до давніх мов, у першу чергу латинської, а згодом і грецької. Вчителів давніх мов для класичних гімназій готували в університетах, де латинська мова була мовою викладання і навчання. У II-му періоді (II половина XVI – XVIII ст.) зазнає поширення французька мова як ознака шляхетного походження, додаються іспанська та російська мови, але домінують давні мови, знання яких є передумовою навчання в університетах. Вчителі отримують підготовку в університетах, де створено спеціалізовані кафедри. Особливістю III-го періоду (XIX ст.) було відведення великої кількості навчального часу на вивчення класичних мов. У цей час створюються підручники з іноземних мов, розробляються перші навчальні плани, шкільна іншомовна освіта набуває ознак системи, що стало поштовхом до реформування педагогічної освіти. У IV-му періоді (кінець XIX – XX ст.) перевагу у вивченні отримала англійська мова, друге місце посідала французька, але до навчальних планів потрапляють іспанська, італійська та деякі інші європейські мови. У вищих школах іноземні мови вважалися дисциплінами, що не мають наукової перспективи, тому викладалися представниками середньої ланки викладацького складу. Науковий характер іншомовної фахової освіти забезпечувався залученням до викладання науковців, професорів та штатних викладачів з досвідом наукової роботи. V-й період (кінець XX ст. – сьогодні) – у навчальні плани пропонується включити як мінімум дві іноземні мови. Міжкультурний аспект та лінгвокраїнознавчий компонент є невід’ємною складовою іншомовної освіти [1, с. 15-17].

Серед особливостей іншомовного навчання у сучасній ФРН варто назвати: раннє вивчення іноземних мов; скорочення часу на вивчення першої мови та введення інших іноземних мов; урізноманітнення мовної пропозиції; вивчення однієї мови як основи для засвоєння споріднених з нею мов; розвиток мовної уваги, впровадження програм навчання мов протягом життя, реформування системи підготовки вчителів іноземних мов і пропозиція заходів з підвищення їхньої кваліфікації з огляду на багатомовність. Унаслідок існування у ФРН різних типів шкіл організація іншомовного навчання, а саме кількість запропонованих мов, послідовність їх вивчення, термін і сітка годин, а також мета та зміст навчання відрізняються. У переважній більшості шкіл як перша мова пропонується англійська.

Значну увагу у Німеччині приділяють навчанню дітей-мігрантів, унаслідок чого у школах пропонується вивчення рідної мови та німецької як другої. Зважаючи на це, розробляються та реалізуються заходи щодо покращення як рівня шкільної іншомовної освіти, так і рівня фахової підготовки вчителів.

Таким чином, можемо констатувати, що унаслідок раннього навчання іноземної мови, введення декількох іноземних мов, запровадження програм вивчення мови упродовж життя, проведення реформ щодо підготовки вчителів іноземних мов, врахування потреб різних прошарків населення відбувається ефективна реалізація політики іншомовної освіти у ФРН.

---

## Література

1. Гаманюк В. А. Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: автореф. дис. док. пед. наук. : 13.00.01 / Гаманюк Віта Анатоліївна; Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет». – Луганськ, 2013. – 42 с.

2. Отрощенко Л. Особливості формування іншомовної професійної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах Німеччини / Л. Отрощенко // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. пр. – Харків : Видавничий центр ХНУ, 2007. – №19. – С. 152–157.

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ АВСТРАЛІЇ

Олена Бондарчук

Інститут педагогіки НАПН України

(м. Київ)

Австралійські науковці вважають, що при формуванні змісту сучасної шкільної освіти потрібно враховувати *глобальні проблеми* нинішнього століття та шляхи їх розв'язання, *навички*, оволодіння якими допоможе учням підвищити результати академічних досягнень та активно брати участь в громадському житті, при цьому потрібно правильно підібрати *педагогічні методи і технології*.

Глобальні проблеми, які на думку багатьох вчених є найбільш актуальними у ХХІ ст. визначено такі:

- *соціальні проблеми* – збереження та покращення життєвого рівня суспільства за умов демократії;

- *економічні проблеми* – підготовка до таких професій, яких ще не існує, розроблення ідей щодо створення товарів та послуг, які ще не винайшли, використання новітніх технологій;

- *технологічні/наукові проблеми* – збільшення залежності людини від науково-технологічного впливу, перевантаження інформацією, збільшення глобальної інтеграції;

- *проблеми здоров'я* – дотримання здорового способу життя;

- *проблеми довкілля* – жити й працювати з якомога меншою шкодою для нашої планети [4, с. 1].

Вирішення існуючих глобальних проблем є сьогодні актуальним завданням для всього людства. І саме освіті відводиться головна роль у пошуку шляхів їх вирішення, адже лише освічене суспільство може розумно і критично оцінити позитивні та негативні процеси, що відбуваються на нашій планеті. Розв'язання глобальних проблем в наш час має відбуватись спільними зусиллями усього людства. Усі вони тісно взаємопов'язані, впли-



---

вають одна на одну та мають системний характер. Для їх вирішення потрібні нові педагогічні підходи і практичні заходи, які сприятимуть формуванню моральної свідомості учнів.

Останнім часом відбувається трансформація національних систем освіти на компетентнісні засади через модифікацію змісту освіти та систем оцінювання. Однією із тенденцій реформування змісту шкільної освіти в Австралії є впровадження компетентнісного підходу до змісту освіти, хоча на національному рівні термін «компетентність» (competence) не вживають, натомість розглядають поняття «навички» (capability). «Навички» трактують як «здатність людини досягати мети, розвивати свій потенціал, використовуючи попередній досвід» [3]. На думку таких вчених, як С. Гасе та Л. Девіса (S. Hase, L. Davis) компетентність (competence) охоплює знання і уміння, а навички (capabilities) – це цілісна система здібностей. Здібні люди – це ті, хто знає як вчитися; креативні; з високим ступенем самоефективності; компетентні в різних питаннях; вміють працювати в команді [1, с. 3].

Австралійський науовець, доктор Р. Стівенс пропонує шість навичок (capabilities), якими мають володіти громадяни сучасного суспільства:

- *критичне мислення*: можливість досліджувати, розмірковувати, обговорювати і дискутувати;
- *цілісне мислення*: формування екологічного мислення людини;
- *креативне мислення*: здатність нестандартно мислити, вносити та реалізовувати принципово нові оригінальні ідеї, пропонувати нові рішення;
- *творча уява*: здатність самостійно створювати нові образи та ідеї, вирішувати різні життєві ситуації;
- *практичне мислення*: здатність планувати свою діяльність, позитивно мислити про благополуччя всіх існуючих живих видів на планеті;
- *особисті здібності*: здатність управляти своїм емоційним, духовним і фізичним станом, керувати розумовими здібностями [5, с. 128].

Для успішного оволодіння навичками (capabilities) австралійські вчені пропонують використовувати два методи навчання, які орієнтовані: 1) на вчителя (пряме навчання); 2) на учня (непряме навчання). Стратегія прямого навчання зосереджена на вчителі, який під час уроку передає необхідну готову і достовірну навчальну інформацію, використовуючи наочні матеріали. Під час виконання учнями завдань вчитель спрямовує їхню діяльність, виправляє помилки та дає поради, заохочує, стимулює їх до навчання, встановлює особистий контакт та застосовує індивідуальний підхід до кожної дитини. У непрямому навчанні доцільним є поєднання таких педагогічних методів, як: «Сократівський метод навчання» (Socratic Pedagogy); «Філософія для дітей» (Philosophy for Children); «Проблемно-орієнтоване навчання» (Problem Based Learning); «Ініціативні групи учнів» (Student Action Teams); «Активне навчання» (Active Learning); «Рольова гра» (Role Playing); «Творчі уроки» (Imagination Classes).

Австралійські вчені у визначені педагогічних методів навчання опираються на провідні ідеї в галузі освіти Організації економічного співробіт-

---

ництва і розвитку. Для успішної організації сучасного навчально-виховного процесу експерти ОЕСР пропонують поєднувати такі педагогічні методи навчання: прямий (direct) та особистісно зорієнтований (student-oriented). Прямий метод навчання побудований навколо загального вивчення предмета. Особистісно зорієнтований метод має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу учня в поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей учителя [2, с. 136].

### *Література*

1. Hase S., Davis L. From competence to capability: The implications for human resource development and management / Steward Hase, Lester Davis // 17<sup>th</sup> Annual Conference. – San Diego : Association of International Management, 1999. – 7 p.
2. OECD. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. – Paris : OECD Publishing, 2012. – 170 p.
3. Oxford English Dictionary Online [Електронний ресурс]. – Oxford : University Press, 2008. – Режим доступу : <http://dictionary.oed.com>.
4. Stevens R. 21<sup>st</sup> Century Pedagogies / Robert Stevens // Conference of Australian Association for Research in Education. – Tasmania : Presentation Paper, 2011. – 16 p.
5. Stevens R. Identifying 21<sup>st</sup> century capabilities / Robert Stevens // International Journal of Learning and Change. – 2012. – Vol. 6, No 3-4. – P. 123-137.

## **НОРМАТИВНІ ОСНОВИ РЕГУЛЮВАННЯ РОЗШИРЕНОЇ ПРОПОЗИЦІЇ ШКІЛ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

**Вікторія Вознюк, аспірант**

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

Зміни, що відбуваються в умовах сучасних динамічних соціально-політичних та економічних перетворень зумовлюють необхідність розробки державою стратегії реформування освіти через надання розширених послуг. Зокрема, першочерговим завданням виступає підвищення ефективності діяльності освітньої системи, насамперед, успішності шкіл. На жаль, більшість традиційних вітчизняних шкіл не в змозі задовольнити потреби молоді через брак спеціального забезпечення у процесі надання додаткових соціальних послуг, тому актуальним ми вважаємо вивчення й запозичення позитивного британського досвіду.

Одним із шляхів підвищення якості послуг школи, на нашу думку, є налагодження чітких механізмів їх надання і, в першу чергу, врегулювання

---

нормативної бази. Так, з метою розширення можливостей школи, лейбористський уряд сприяв запровадженню такої структурної інновації в системі британської середньої освіти, як розширені школи.

Законодавчою основою для створення розширених шкіл, що надають широкий спектр послуг із збереження здоров'я, соціальних та інших послуг, стала публікація низки державних документів, зокрема законодавчого акту «Школи, що досягають успіху» (Schools achieving success) (2001), закону «Про освіту» (2002), програми «Розширені школи, що надають повний спектр послуг» (Full Service (FSSES) (2003), документа «П'ятирічна стратегія для дітей та учнів» (Five Year Strategy for Children and Learners) (2004), стратегії догляду за дітьми «Вибір для батьків, найкращий старт для дітей: десятилітня стратегія догляду за дітьми» (Choice for parents, the best start for children: a ten year strategy for childcare) (2004), проспекту «Розширені школи: Доступ до можливостей і послуг для всіх» (Extended schools: access to opportunities and services for all) (2005), програми «Кожна дитина має значення» (Every Child Matters) (2005), державного документа Міністерства освіти та професійної підготовки «Залучення батьків: підвищення навчальних досягнень» (Involving Parents: Raising Achievement) (2006) тощо.

Вражаючим є той факт, що в Україні сформувалася тенденція швидкого поширення негативних явищ у суспільстві, а особливо в молодіжному середовищі. Глобального розповсюдження набули такі негативні явища, як: тютюнопаління, алкоголізм і наркоманія серед неповнолітніх. Крім того, за статистичними даними МВС, неповнолітні в 2011–2012 навчальному році скоїли на 20,6% злочинів більше, ніж у минулому навчальному році. Найтривожніша ситуація – у Донецькій, Запорізькій, Сумській областях та АР Крим. Зросла на 29% кількість злочинів, скоєних неповнолітніми повторно, що свідчить про недостатній рівень індивідуальної корекційної роботи з підлітками, які вже скоювали протиправні дії. Вищезазначені прояви в молодіжному середовищі зумовлені недостатньо злагодженою співпрацею навчально-виховних закладів, сім'ї, позашкільних установ, а також розосередженістю діяльності установ соціального спрямування.

Зважаючи на недосконалість законодавчого регулювання та неспроможність навчально-виховних закладів впливати на ситуацію самостійно, вбачаємо за доцільне проаналізувати проспект «Розширені школи: Доступ до можливостей та послуг для всіх» (Extended schools: access to opportunities and services for all) (2005) Міністерства освіти та навичок Великої Британії більш детально [3].

Метою зазначеного нормативного акту є забезпечення доступу всіх дітей до різноманітних видів діяльності поза навчальними заняттями до 2010 року. Головними позитивними здобутками розширення спектру послуг школи є можливість вести здоровий спосіб життя, зберегти здоров'я, сформувати нові навички, змістовно провести дозвілля [3, с. 4].

Проспект дає визначення сутності розширеної школи як такого типу шкіл, що пропонує широкий спектр соціальних послуг і видів діяльності,

---

які часто виходять за межі навчального дня та допомагають задовольнити потреби учнів, їх сімей і суспільства в цілому [3, с. 7].

Поряд із тим, у нормативному акті визначено види послуг, які може надавати розширена школа (батьківська підтримка, швидкий безперешкодний доступ до широкого спектру послуг кваліфікованих спеціалістів, широке залучення членів громади до ІКТ, занять спортом, мистецтвом, навчання дорослих тощо) самостійно чи в партнерстві з іншими сторонами-постачальниками соціальних послуг (поліція, пожежна служба, шкільні компанії, громадський та волонтерський сектор, соціальні служби, медичні заклади, юристи, первинні дитячі об'єднання тощо).

Не менш важливими є регламентовані у проспекті вимоги щодо створення й ефективного функціонування розширених шкіл, особлива увага звернена на фінансування та моделі управління послугами розширених шкіл (пряме постачання, постачання послуг третьою стороною, постачання послуг разом з іншими школами кластеру, федерацією шкіл, постачання послуг спільно з дитячим центром).

Підсумовуючи вищезазначене можна робити висновок, що перед нашим законодавством у сфері освіти постає завдання розширення спектру традиційних послуг школи у відповідності до нових сучасних потреб учнів, їх батьків та громади в цілому з урахуванням позитивних концептуальних ідей британського досвіду в зазначеній сфері.

### *Література*

1. DfEE (Department for Education and Employment). Schools Achieving Success. – White Paper. – London : DfEE Publications 2001. – 73 p.
2. DfES (Department for Education and Skills). Every Child Matters. Green Paper. – Summary. – 2003. – 15 p.
3. DfES (Department for Education and Skills). Extended schools : Access to opportunities and services for all : A prospectus. – Annesley, Nottinghamshire : DfES Publications, 2005. – 32 p.
4. DfES (Department for Education and Skills). Five Year Strategy for Children and Learners. – Norwich : HMSO, 2004. – 116 p.
5. DfES (Department for Education and Skills). Involving Parents : Raising Achievement. – DfES Publications, 2003. – 38 p.
6. HM Treasury (DfES, DWP (Department for Work and Pensions)). Choice for parents, the best start for children : a ten year strategy for childcare London, 2004. – 91 p.

---

## СИСТЕМА ЦІННОСТЕЙ БАГАТОНАЦІОНАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА В ОСВІТІ УЧНІВ-ВИХІДЦІВ З НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У США ТА УКРАЇНІ

Олена Гончаренко

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

Для сучасного етапу розвитку загальної середньої освіти у глобальному світі характерне підвищення уваги до питань виховання громадянина, формування системи його цінностей та відношень, адаптованих до багатонаціонального суспільства.

Відомо, що саме США були і залишаються першою державою Заходу, де в основу шкільної освіти була закладена концепція демократичної доступності максимуму знань для всіх, а не лише «економічної й соціальної еліти». Ідея соціалізації особистості зайняла основне місце в роботі педагогічних лабораторій, що потребувало високої якості загальної освіти для всіх без винятку школярів і розробки концепції індивідуального та індивідуалізованого навчання. Адже і сучасні практики і дослідники в галузі громадянсько-правової освіти все частіше звертаються до досвіду і теоретичного спадку американського дослідника Дж. Дьюї (J. Dewey). Так, в подальшій історії досвід Дж. Дьюї був продовжений новаторами у галузі педагогіки не тільки Америки, а також Європи та Японії [6, с. 88-95]. Ефективність виховання громадянина у шкільному оточенні була підтверджена досвідом Бруклінської школи (Brooklyn Latin School) штат Массачусетс, школи Саммерхілл (Summerhill School) Великобританія, Вальдорфських шкіл тощо. Виховання, як слушно наголошував Дж. Дьюї, повинно спиратись на незалежну наявність природжених задатків. Задача виховання є в їх розвитку, а не в їх створенні.

У результаті розвитку суспільства, яке поставило нові цілі та задачі в середині ХХ віку, американські педагоги - дослідники почали приділяти підвищену увагу питанням морального удосконалення особистості, розвитку і максимально повної реалізації інтелектуально-творчого потенціалу кожного учня (*концепція реконструктивізму*), формуванню психологічної готовності до спілкування, здібності до співпраці (*концепція обцинного виховання*), до саморозвитку (*концепція виховання для виживання*). Досвід американської системи освіти у вихованні креативної особистості є цінним при вирішенні задач громадянського виховання нового покоління і перш за все для дітей – вихідців з національних меншин у шкільних закладах загальної середньої освіти України. Цілком очевидно, одна із важливих задач системи виховання полягає в тому, щоб навчити молоду людину пристосуватись до соціоприродного і соціокультурного середовища і таким чином отримати можливість розвивати свої природні унікальні здібності [4, с. 4; 1, с. 3-10]. У цьому випадку школа повинна гнучко реагувати на динамічні зміни у суспільстві та давати дітям максимальну можливість для

---

вироблення суспільного почуття співробітництва та навичок взаємодопомоги [5, с. 198]. У процесі освіти формується особистий досвід учня, і тільки при цій умові навчання набуває для нього особистого значення. У школяра розвивається здібність розуміти сутність виникаючих подій, потреби їх впливу, які є важливими чинниками в його житті. Характер такого саморозвитку повинен визначатися самим учнем.

Адже цінності демократичного суспільства для особистості важливі не самі по собі, а тому, що найкращим чином уможлиблюють розвиток, досягнення успіху в житті, тощо. На наш погляд, розширення прав і свобод в демократичному суспільстві розглядається як важлива умова її самореалізації. Тому процес виховання повинен бути направлений на формування результату, на збереження цього багатонаціонального суспільства, що є особливо актуальним в наш час для України.

Слід відмітити, що вже на початку 80-х років ХХ ст. американським учителям рекомендували розвивати у школярів громадянство, розуміння системи вільного підприємництва та виховання патріотизму і поваги до влади [8, с. 21]. Учитель може тільки направляти, пропонувати, підтримувати і, при відповідних обставинах, застерігати. Задача учителя полягає у тому, щоб направляти розум учня «всередину» на розвиток його самосвідомості, щоб полегшити можливість йому пізнати мир, вибираючи зміст, яким необхідно оволодіти [7, с. 30]. Основна увага на сучасному етапі у підготовці всіх без винятку американських школярів до соціальної адаптації полягає у «забезпеченні їх знаннями, які необхідні для виживання у ХХІ ст.». Визнання цінності особистості – це засвоєння таких соціальних дефініцій, як повага особистості до іншого, співдружність, патріотизм і благопристойність [3, с. 221-255; 2].

Отже, ситуація, яка склалась у вітчизняній педагогічній практиці, на наш погляд, характеризується низкою протиріч і невизначень між:

- потребою суспільства в свідомих громадянах з національних меншин, які могли бути здібними щодо укріплення державності, демократії, і рівнем демократії розвитку громадянських якостей освітянської молоді;
- досвідом громадянської освіти, яку має світова загальноосвітня практика і ступенем обізнаності педагогічного співтовариства про досвід громадянського виховання у світі;
- потенціальними можливостями змісту соціальних і гуманітарних дисциплін у вихованні громадянськості і рівнем реалізації цих можливостей в освітній практиці учнів-вихідців з національних меншин;
- результатами теоретичного вивчення соціальних проблем учнів-вихідців з національних меншин і характером їх практичного рішення.

### *Література*

1. Бельмаз Я. М. Моральне виховання підлітків у загальноосвітніх школах США (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Я. М. Бельмаз. – Луганськ, 2005. – 20 с.

- 
2. Бех І.Д. Формування у дитини почуття цінності іншої людини / І.Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2. – С. 16 – 23.
  3. Бойер Э. Школы Америки: в чем их призвание, их предназначение? / Э. Бойер // Суд над системой образования: стратегия на будущее / Пер.с англ.; Под ред. У.Д. Джонстона. – М., 1991. – С. 221-255.
  4. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. - М., 1924. – 168 с.
  5. История педагогики и образования. / Под ред. А. И. Пискунова. – М., 2001. – 512 с.
  6. Рогачева Е. Ю. Педагогика Дж. Дьюи в контексте разных культур / Е. Ю. Рогачева // Педагогика. - 2003. – №8. – С.88-95.
  7. Goodlad J.M. A Place Called School. – N.Y., 1983. – 123 p.
  8. Limiting What Students Shall Read. – N.Y., 1982, – 221 p.

## **ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ В АМЕРИКАНСЬКІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ**

**Світлана Лук'янчук, к.п.н.**

*Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
(м. Київ)*

На початку ХХ століття основоположним принципом життєдіяльності американського суспільства була ідея асиміляції. Освітні заклади, засоби масової інформації, державні служби й релігійні організації виконували роль «американізатора». Система громадських шкіл була потужним засобом асиміляції іммігрантів у так званій «основний потік» американської нації [3, с. 338].

На початку 1920-х років плюралістичні погляди й теорії прогресивних американських учених і розвиток педагогічної думки зумовили появу ідеї полікультурного виховання учнів в американській школі. Розпочався *перший етап розвитку полікультурного виховання – міжкультурне виховання (початок 1920-х – 1939-й р.)*. Головними ознаками полікультурного виховання (міжкультурного виховання) на I-му етапі розвитку були: піднесення цінності культурного спадку окремих етнічних і расових меншин та інтеграція відповідної інформації до навчальних матеріалів і програм, відродження білінгвальних навчальних програм у загальноосвітніх школах, надання значної уваги виховному потенціалу батьків і громади, організація курсів і тренінгів з міжкультурного виховання для вчителів.

*Другий етап розвитку полікультурного виховання в американській середній школі – міжгрупове виховання (1939 – 1954 рр.)*. Нижньою межею другого етапу розвитку полікультурного виховання вважаємо початок II Світової війни (1939-1945 рр.). Вона викликала низку демографічних і соціаль-

---

но-політичних подій та явищ, які дали поштовх для подальшого розвитку педагогічної науки й становлення міжгрупового виховання в американській середній школі [1, с. 11]. Головними ознаками II-го етапу полікультурного виховання в американській середній школі були: переосмислення цілей міжгрупового виховання й посилення асиміляціоністської спрямованості навчально-виховного процесу, посилення зв'язків між громадою та школою з метою реалізації міжгрупового виховання, заснування центрів міжгрупових зв'язків для розробки і впровадження програм і проектів міжгрупового виховання для дорослих і дітей в громадах і школах.

**Третій етап розвитку полікультурного виховання – етнічне й поліетнічне виховання (1954 – 1981 рр.).** Його становлення було зумовлене низкою соціально-політичних, економічних та демографічних явищ і процесів, а також значним розвитком прогресивної педагогічної думки в суспільстві США. Найвагомішу роль відіграли такі явища американського життя, як активізація руху етнічних і расових меншин за свої громадянські права, постановка питання про права людини на міжнародному рівні, настання епохи постіндустріальних перетворень у суспільстві, зміна демографічної політики влади, прийняття урядом низки законодавчих актів з метою усунення різних форм дискримінації. Педагогічна думка в цей період характеризується гострою критикою асиміляціоністської політики влади в галузі освіти. Нижньою межею третього етапу розвитку полікультурного виховання в американській середній школі вважаємо відміну в 1954 р. расової сегрегації в школах рішенням Верховного Суду й Рада освіти США [3, с. 337]. Його головною тенденцією був перехід діяльності американської системи громадської освіти з асиміляціоністської позиції до ідеології полікультурності. Цей етап відзначився широким впровадженням етнічних та поліетнічних курсів і білінгвальних навчальних програм з метою забезпечення всіх учнів знаннями, необхідними для життя як в рамках їх власної культури, так і в умовах домінуючої культури, розпочалась інтеграція в навчальні матеріали інформації про жінок і їх внесок в розвиток американської культури і суспільства, а також про такі соціальні групи населення, як люди з особливими потребами та незаможні.

Становленню **четвертого етапу полікультурного виховання в американській середній школі (1981 – 2001 рр.)** сприяла низка соціальних і науково-педагогічних чинників. Початок 1980-х років у американському суспільстві характеризується тим, що більшість громадян на той час вийшли за рамки суто етнічної ідентичності. Належність до соціально-класових, мовних, статевих, вікових, релігійних, професійних та інших груп стала не менш важливою для формування менталітету, визначення поведінки й переважаючих цінностей індивідів. Постала потреба у розвитку толерантності у ставленні до всіх без винятку культурних відмінностей та особливостей особистості, створення умов, за яких кожному індивідові гарантується вільний вибір своєї ідентичності та шляхів її реалізації [2]. Постановка соціальних



---

груп суспільства в один ряд із етнічними викликала бурхливу реакцію у фахівців закладів освіти, яка проявилась появою нових педагогічних теорій та практик. Найбільш прогресивні американські вчені заявили про недостатність простого включення до програм навчання та навчальних матеріалів інформації про етнічні меншини, відомих жінок та видатних представників расових груп. Логічним продовженням ідеї етнічного й поліетнічного виховання стала ідея полікультурного виховання. Провідною тенденцією полікультурного виховання на IV етапі став перехід на якісно новий рівень, що ґрунтується на ідеї «освітнього рівноправ'я», суть якої полягає в створенні оптимальних умов для освіти представників усіх етнічних і соціальних груп з метою досягнення ними рівних економічних і соціальних умов у майбутньому. Головними ознаками процесу полікультурного виховання на IV-му етапі розвитку були: включення соціальних груп населення до програм полікультурного виховання, поглиблення процесу інтеграції полікультурного компоненту в зміст навчальних програм з усіх основних циклів дисциплін на всіх етапах середньої школи, інтенсифікація розробки програм полікультурного виховання, поступове згортання програм білінгвального навчання.

Посилення глобалізаційних та інтеграційних процесів, становлення інформаційного суспільства на міждержавному та міжконтинентальному рівні в кінці XX – на початку XXI ст. посприяли глибоким соціальним, політичним, економічним та демографічним змінам у США. Тому в кінці XX – на початку XXI ст. в США актуалізувалась роль полікультурного виховання підростаючого покоління. Його ефективне здійснення стає основною умовою виживання особистості в сучасному соціокультурному просторі. В 2001 р. розпочався *п'ятий етап розвитку полікультурного виховання учнів в американській середній школі: полікультурне виховання в епоху інтеграційних та глобалізаційних процесів*. В умовах становлення інформаційного суспільства, набувають поширення нові форми реалізації полікультурного виховання учнів американської середньої школи. Особливо популярними стають міжнародні навчально-виховні проекти й програми кроскультурного взаємообміну, які виводять полікультурне виховання за межі класу й школи завдяки можливості встановлення Інтернет-контактів на рівні різних шкіл, міст, регіонів, держав і континентів. Впровадження міжнародних програм полікультурного виховання та широке залучення батьків, сім'ї і громади до участі в навчально-виховному процесі є головними особливостями процесу полікультурного виховання на V етапі розвитку.

### *Література*

1. Banks, J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice / J. A. Banks // Handbook of Research on Multicultural Education / James A. Banks, Cherry A. McGee Banks. – [2<sup>nd</sup> edition]. – San Francisco : Jossey-Bass, 2004. – P. 3 – 29.

---

2. Gorski, C. Paul. A Brief History of Multicultural Education [Електронний ресурс] / Paul C. Gorski // Ed Change. – November 1999. – Режим доступу : [http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange\\_history.html](http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html).

3. Ravitch, D. Multiculturalism: E Pluribus Plures, 1990 // Diane Ravitch // Education as an Agent for Change /Ed. by J. Mirel. – Fall 1997. – P. 337–354.

## **ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ**

**Інна Мордвінова, аспірант**

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

Здоров'я – це гармонійна єдність фізичного, психічного та соціального благополуччя людини. Формування, збереження і зміцнення здоров'я молодших школярів, його відтворення можливе лише за умови дії триєдиного потоку цілеспрямованих зусиль медицини, освіти, кожного учня та його сім'ї. Школа має забезпечити виховання навичок здорового способу життя, навчити дитину зміцнювати та берегти здоров'я своє, членів сім'ї та оточуючих. А педагог має стати головною постаттю у формуванні культури здоров'я як складової частини структури гармонійно розвиненої та соціально активної особистості [1, с. 3–4; 2, с. 2].

Вивченням здоров'язбережувального виховання в українських та польських школах займалися такі науковці: Б. Воунаровська, А. Головобородько, В. Горашук, А. Дубогай, С. Кондратюк, В. Оржеховська, К. Пухальський, С. Слонська та інші.

Мета тез – розкрити перспективи використання прогресивних ідей польського досвіду у здійсненні здоров'язбережувального виховання в загальноосвітніх школах України на державному, регіональному та локальних рівнях.

Компаративний аналіз польського досвіду щодо організації та здійснення здоров'язбережувального виховання молодших школярів у загальноосвітніх школах Польщі дав змогу окреслити можливості використання його прогресивних ідей у навчально-виховній діяльності українських шкіл на державному, регіональному і локальному рівнях.

На державному рівні необхідно запровадити: оновлення законодавчої бази Міністерства освіти і науки України; інноваційні, здоров'язбережувальні та профілактичні програми і проекти в українських школах; збільшення фінансування державних шкіл; покращання волонтерської роботи, міжнародної співпраці та шкільного партнерства в загальноосвітніх школах України з іншими країнами ЄС; збільшення кількості шкіл, які б уходили

---

до Європейської мережі «Шкіл сприяння здоров'ю»; проведення суворого контролю за виготовленням вакцин проти різних інфекційних хвороб; створення профільних і професійних шкіл; розробку телевізійних програм за різними напрямками позашкільного виховання.

На регіональному рівні здійснення здоров'язбережувального виховання у школах сприятиме: забезпеченню загальноосвітніх навчальних закладів висококваліфікованими спеціалістами; запровадженню інноваційних, творчих, виховних і здоров'язбережувальних програм в українських школах («Корисні звички», «Абетка харчування», «Мистецтво бути здоровим» тощо); здійсненню профілактики інфекційних захворювань, уживання алкогольних і наркотичних речовин; аналізу стану та розвитку виховної діяльності в різних регіонах області; розробці регіональних програм та стандартів здоров'язбережувального виховання; запровадженню інноваційних проектів; зміцненню шкільного партнерства загальноосвітніх шкіл зі школами регіонів України; створенню центрів здоров'я та спеціальних шкіл для обдарованих і розумово відсталих учнів.

На локальному рівні (школи) потрібно: запровадження законодавчої бази Міністерства освіти і науки України; забезпечення загальноосвітніх закладів сучасною матеріально-технічною базою; створення у школах ігрових куточків; творча організація перерв; збільшення кількості груп продовженого дня; забезпечення дітей шестирічного віку дотримання режиму сну та відпочинку; запозичення досвіду польських шкіл для розроблення власних виховних і профілактичних програм; організація для батьків центрів інформування; ініціювання шкільного партнерства українських шкіл з різними європейськими державами; створення лінії довіри для учнів, батьків, опікунів; тісна співпраця з медичними установами, клініками, реабілітаційними та оздоровчими центрами, працівниками правоохоронних органів та службами з прав неповнолітніх.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми здійснення здоров'язбережувального виховання молодших школярів у загальноосвітніх школах Польщі. Подальшої розробки потребують питання підготовки висококваліфікованих фахівців з навчальної дисципліни «Освіта для здоров'я», уведення вивчення зазначеної дисципліни з першого класу початкової школи та вивчення зарубіжного досвіду інших країн.

### *Література*

1. Кондратюк С. Інтегративний підхід до виховання у молодших школярів здорового способу життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. Кондратюк – К., 2003. – 20 с.

2. Мікропроект: «Здоров'я дитини – багатство України!» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uchni.com.ua/pravo/14310/index.html>.

---

## ШКОЛИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ І СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПОКРАЩЕННЯ ЗДОРОВ'Я НАСЕЛЕННЯ: ДОСВІД КАНАДИ

Зоряна Мохоцьок, аспірант  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
(м. Суми)

Інтеграція вітчизняної освіти у світовий та європейський простір передбачає застосування прогресивних зарубіжних стратегій покращення здоров'я населення. Великий інтерес у цьому контексті представляє досвід Канади, яка є однією з перших у світі країн, що визнала необхідність державного сприяння і врегулювання процесів формування здорового способу життя населення. Так, згідно «Звіту Лалонда» (1974 р.), вперше в історії Урядом Канади було визнано, що медицина та система охорони здоров'я відіграють суттєву, але не визначальну роль у забезпеченні належного стану здоров'я населення. Звітом «Новий Погляд на Здоров'я Канадців» (1974 р.) (*A New Perspective on the Health of Canadians*) формування здорового способу життя (*health promotion*) визнано провідною стратегією покращення здоров'я нації.

Питанням формування здорового способу життя населення, у тому числі, учнів середніх навчальних закладів Канади, присвячено наукові праці зарубіжних дослідників: А. Педерсон, М. О'Ніла, І. Рутмена, С. Дюпере, Р. Дрейпера, К. Глянц, Дж. Шеперда, Р. Карха, Б. К. Рімер та ін.

Аналіз праць згаданих авторів дозволяє стверджувати, що популяризація здорового способу життя у школах Канади здобула активного розвитку у 50-х рр. XX ст. Передусім, увага приділялась виявленню основних детермінант здоров'я та встановленню їх ролі у забезпеченні якості життя людини. З другої половини 70-х рр. XX ст. формування здорового способу життя населення визнано пріоритетним завданням державної політики, насамперед, на державному рівні визнано необхідність розвитку навичок та вмінь здорового способу життя учнів середніх навчальних закладів.

У 1995 р. ВОЗ розробила систему директив, із дотриманням яких середній навчальний заклад міг отримати статус школи формування та пропагування здорового способу життя. До таких директив належали: загальношкільна політика здоров'я, фізичне оточення в школі, соціальне оточення школи, стосунки у колективі, розвиток індивідуальних навичок здорового способу життя та шкільна система надання медичної допомоги. Протягом перших п'яти років після запровадження директиви (1995-2000 рр.) близько 60% шкіл Канади отримали статус таких, що формують та пропагують здоровий спосіб життя учнів. До програм таких навчальних закладів було введено курси формування психічного (контроль агресії та насилля), фізичного (фізичні вправи, раціональне харчування, здоровий сон та активний

---

відпочинок, відмова від наркотиків та алкоголю, правила дорожнього руху), статевого та морального здоров'я [1].

Результати досліджень стверджують, що із розвитком вмінь та навичок здорового способу життя значно зріс відсоток населення Канади, що слідкують за своїм здоров'ям. Так, за даними статистики, близько 70% канадців ведуть здоровий спосіб життя (раціонально харчуються, активно відпочивають, займаються спортом), на 6% зменшилась кількість курців серед молоді, на 20% менше юнаків 12-18 років стали вживати алкогольні напої, зріс відсоток використання захисного спорядження під час їзди на велосипеді серед школярів [3].

Можемо відмітити позитивні зміни у суспільстві, що відбулися в Канаді із визначенням пріоритетів на формування здорового способу життя населення. Ці зміни стосуються безпосередньо і середніх навчальних закладів, оскільки саме школи стали осередками формування та пропагування здорового способу життя учнів. Вважаємо за доцільне застосування ефективного та прогресивного досвіду Канади з формування здорового способу життя учнів середніх навчальних закладів у вітчизняних школах.

### *Література*

1. Clift S. The Health Promoting Schools: International Advances in Theory, Evaluation and Practice [Електронний ресурс] / S. Clift, B. B. Jensen. Danish University of Education Press. 2005. Режим доступу: <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/health-promoting-school-the-international-advances-in-theory,-evaluation-and-practice>. Назва з екрану. – Дата звернення: 25.04.2014.

2. Kirsten W. Global Perspectives in Workplace Health Promotion [Електронний ресурс] / W Kirsten, R. C. Karch. Режим доступу: [http://www.samples.jpуб.com9780763793579J10846\\_Kirsten\\_FM.pdf](http://www.samples.jpуб.com9780763793579J10846_Kirsten_FM.pdf). Назва з екрану. – Дата звернення: 20.03.2014.

3. Statistics Canada [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.statcan.gc.ca/start-debut-eng.html>. Назва з екрану. – Дата звернення: 25.04.2014.

## **СТАН ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ПІВНІЧНІЙ ІРЛАНДІЇ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

**Ніна Нікольська, викладач**

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

Національними мовами Північної Ірландії є гельська — офіційна мова та англійська як друга офіційна. Однак, англійська є рідною мовою та мо-

---

вою повсякденного використання більшості населення, хоча й ірландською послуговуються як розмовною мовою приблизно 55000 громадян. Департамент Освіти та Науки Північної Ірландії відповідає за більшість загальних аспектів системи освіти. Зокрема програма восьмирічного навчання у початковій школі включає в себе предмети, які навчають як англійською, так і ірландською мовами. Характерна особливість початкової та середньої школи у Північній Ірландії полягає в тому, що учбовий план поєднує дві мови: ірландську та англійську. Вибір мови, як засобу навчання визначається бажанням батьків та спільноти, її зміст базується на історичному та культурному спадку. Триває навчання в Північній Ірландії з 6 до 16 років, за цей час учні мають опанувати дві мови — ірландську та англійську.

В англомовній Північній Ірландії відсоток двомовців останім часом практично складає 3%. Люди, що однаково добре володіють як ірландською (Gaelic) так і англійською, проживають переважно у Gaeltachtaí (ірландськомовна община). Інші 10% населення можна назвати врівноваженими двомовцями, з уточненням «вторинні», які зараз належать до так званих «neospeakers» мови гельської. Вони розміщені за межами проживання ірландської мовної спільноти.

Особливості ірландського досвіду двомовного навчання полягають у тому, що в країні двомовна освіта здійснюється у школах, де ірландська є засобом навчання, та вони часто знаходяться на англомовних територіях. Такі школи можна назвати імерсійними тому, що всі предмети викладають ірландською, хоча за браком деяких підручників використовують англійськомовні, супроводжуючи конспектом, продиктованим вчителем.

Учасники Гельської Ліги (Gaelic League) наполягали, щоб ірландська мова була не просто додатковим шкільним предметом, а мовою навчання. Незважаючи на утиски з боку властей і мізерну кількість шкіл (впродовж кількох десятиліть їх було близько 100) мову вдалося зберегти. В 1904 р. Департаментом освіти та науки було представлено першу двомовну програму навчання як результат запеклої боротьби, та представлений План навчання ірландської та англійської для початкової школи. Ця подія стала знаменним явищем у розвитку ірландської мови. Як наслідок у 1900-1921 рр., надзвичайно зросла кількість шкіл, у яких вивчали ірландську (від 100 до 2000). Після заснування Ірландської вільної держави (1921), ще чверть (240) національних шкіл стали з ірландською мовою викладання. Ірландська мова, її історія, культура та традиції посідали визначне місце у навчальних планах таких шкіл. Національні програми 1922-1926 рр. особливо сприяли подальшому запровадженню ірландської в початкову школу на всій території острова. Пік поширення мови припадає на 1940-ві роки, коли ірландську вивчали у всіх школах і використовували як мову навчання у 12% початкових і 28% середніх школах. Але в цей період освітяни прийшли до висновку, що знання учнів з англійської були низькими і не відповідали суспільно-економічним потребам того часу, випускники не могли продовжити навчання,

---

отримати спеціальність, і це шкодило їх працевлаштуванню. Про такі факти було заявлено на зборах Національної Організації Вчителів в 1941 р., свій протест висловили батьки, вони вимагали покращити вивчення англійської мови. Було засновано соціальний рух спрямований на узгодження програм навчання з тогочасними європейськими програмами. У 1975 р., в доповіді CILAR (Committee on Irish Language Attitudes Research), наголошувалося, що багато батьків незадоволені методикою викладання ірландської в школах та чинили опір урядовій політиці, спрямованій на введення обов'язкового вивчення всіх предметів ірландською. Батьківська громадськість посилювалася на очевидність того факту, що знання ірландської не дає можливості подальшої освіти їхніх дітей. Таким чином у 1960-му р. було 420 ірландськомовних початкових шкіл, але до 1979 р. їх число зменшилося до 160, 23 з них знаходились у регіоні Gaeltacht. Такі ж зміни відбувалися і у ланці середньої освіти. Отже, щодо навчання можна зробити висновок, що негативна дискримінаційна політика XIX ст. щодо ірландської мови спровокувала зворотні негативні реакції в XX ст. Причина — незбалансованість, погане планування, неприйнятне у соціально-економічні ситуації.

Нині фактично, всі учні у Північній Ірландії вивчають ірландську та англійську мови з початкової школи і до кінця навчання в обов'язковій школі. У програмі початкової школи не вивчають європейські мови, це пропонують робити у позаурочний час. На другому рівні навчання кількість мов, які школи можуть запропонувати для вивчення, є обмеженою, тому, що ірландська є обов'язковим предметом. Більшість учнів ірландську не використовують у повсякденному житті та дома, але вивчати її та інші іноземні мови престижно. Однак, історичні, культурні та психологічні чинники сприяють тому, що рідна мова займає особливе місце в душі кожного ірландця, що в свою чергу, сприяє її вивченню. Тільки чотири сучасні іноземні мови, крім ірландської, вивчають у середніх школах Північної Ірландії: французьку (60%), німецьку (30%), іспанську (3%) та італійську (0,5%). Міністерство Освіти модернізувало навчальний план щодо ірландської мови, як другої. Цей план був представлений для середніх шкіл у 1990-ті роки, для початкових шкіл у 2000 р. Він містить в собі нові вимоги до навчальних матеріалів та пропонує використання нових методів навчання.

Результати моніторингу проведеного в Північній Ірландії в середині 1970-их показують, що більшість опитаних — 65% населення сприймали ірландську як ознаку відмінності у культурній ідентичності. Саме тому вони надавали перевагу використанню належності до культурної ідентичності ірландської у спілкуванні та навчанні цією мовою, тобто використанню ірландської як засобу навчання. Мова постійно змінюється і це не сприяє оптимізму, щодо вживаності ірландської у XXI ст. Якщо раніше йшлося про мовне відродження, то зараз про мовне виживання. Щоб уникнути втрати мови, ірландськомовний канал TG4 у 1997 р. продемонстрував серіал ірландською, і це сприяло її популяризації, особливо серед молоді.

---

## **ДО ПИТАННЯ ПРО ВИМІРЮВАННЯ УСПІШНОСТІ УЧНІВ ТА ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ТРАДИЦІЙ**

**(друга половина XX століття)**

**Ольга Пермякова, к.п.н.**

*Тернопільський національний педагогічний  
університет імені В. Гнатюка  
(м. Тернопіль)*

Питання вимірювання рівня успішності учнів є актуальним для більшості європейських країн. Особливого значення дана проблема набула в умовах інтеграційних процесів, які відбуваються в Європі.

Численні дослідження з проблеми вимірювання учнівської успішності свідчать про те, що в країнах Західної Європи впродовж тривалого періоду традиційними були іспити й усні роботи з метою перевірки рівня знань учнів. Пізніше було введено письмову форму контролю знань учнів [4].

У Франції на початку 30-х рр. XX ст. виникла концепція щодо вивчення індивідуальних особливостей інтелектуального розвитку учнів, яка полягала у визначенні їх розумових здібностей. Застосування методів психодіагностики дало змогу кількісно описати отримані показники, що надалі стало підставою для розподілу школярів за нерівноцінними потоками в межах середньої школи [2, с. 7].

У 60-80-х рр. XX ст. у Західній Європі в освітніх системах деяких країн (Німеччина, Англія, Франція) відбулися кардинальні зміни, в результаті яких було створено нові типи навчальних закладів середньої освіти. Виникнення таких закладів було зумовлено, насамперед, упровадженням диференційного навчання, якому передували численні моніторингові дослідження, які проводили для визначення рівня успішності школярів. Це свідчить про те, що моніторинг успішності учнів мав місце в освіті завжди і форми його проведення визначалися потребами освітніх систем і суспільства загалом.

Так, диференційне навчання, якому відводилася важлива роль в освіті європейських країн наприкінці XX ст., дало змогу отримати значні позитивні результати. Це підтвердили показники моніторингу якості навчання в закладах, де навчання проходило згідно з диференціацією учнів за результатами їх успішності. Загальний рівень успішності школярів таких навчальних установ був вищий порівняно зі звичайними школами, чому сприяли і навчальні програми цих закладів, спрямовані на підвищення рівня підготовки учнів. Згідно з цими програмами більше часу в процесі навчання приділялося індивідуальній роботі з учнями, а особливо з тими, хто мав проблеми в навчанні, що сприяло підвищенню загального рівня успішності школярів і зменшенню кількості невстигаючих та ліквідації другорічництва.

Аналіз наукових досліджень та вивчення зарубіжного досвіду дає підстави стверджувати, що ураховуючи позитивні моменти диференційного



---

підходу в навчанні, більшість серед зарубіжних педагогів дотримується єдиної концепції «Стратегія майбутнього – диференціація освіти».

У деяких країнах, зокрема у Франції, починаючи з другої половини ХХ ст., здійснюється спроба розробити модель організації навчання, що будується на принципі диференційного групування (великими і малими групами). Зауважимо, що завдання цієї діяльності полягало насамперед у досягненні найвищої індивідуалізації процесу навчання, яка може співіснувати з необхідною системою колективного навчання, а головну увагу при цьому потрібно було сконцентрувати не стільки на змісті навчання, скільки на самій дитині, її потребах і можливостях. Основною організаційною формою навчання було визначено групування учнів за рівнем їхньої успішності [3, с. 60; 5, с. 71-72].

Впродовж 1967 – 1980 рр. у Франції на базі тридцяти навчальних закладів проводили експеримент, який полягав у диференціації навчання, що в подальшому привело до створення єдиного колежу. У шостих класах цієї освітньої установи, після трьох – чотирьох тижнів постійного спостереження за навчанням учнів, формували «еквівалентні ансамблі». До кожного «ансамблю» зараховували приблизно сто школярів з однаковим рівнем підготовки. За результатами моніторингу успішності, що проводився серед учнів тих шкіл, які брали участь в експерименті, «ансамблі» було розподілено за показниками успішності на три групи: гомогенні («сильні», «середні» і «слабкі» учні), склад яких не був постійним і які формували за таким принципом лише для вивчення трьох основних предметів – французької мови, математики й іноземної мови, напівгетерогенні та гетерогенні. До першої групи (гомогенна) увійшли учні, результати тестування яких свідчили про їхній приблизно однаковий рівень знань з гуманітарних і математичних дисциплін. У другій (напівгетерогенна) групі було об'єднано школярів, показники успішності яких вказували на їхній майже однаковий ступінь обізнаності в науках природничого циклу. Учні з неоднаковим рівнем знань з різних предметів (природознавство, малювання, музика, ручна праця) було зараховано до третьої групи. Максимальна кількість дітей у таких групах не перевищувала 24 особи. Кожна визначена група навчалася за спеціально розробленим для неї варіантом шкільної програми. Особливістю такого експерименту було те, що учні мали змогу переходити з однієї групи до іншої. За твердженням французького дослідника Л. Жемінара, відсоток встигаючих учнів у таких групах виявився вищим, ніж у звичайних школах (60-75% порівняно з 40-44%) [1, с. 20; 3, с. 60].

Підтвердженням наявності диференційного підходу в навчанні та здійснення моніторингу учнівської успішності у зарубіжній школі є створення у 60-80-х рр. ХХ ст. в деяких європейських країнах (Франція, Англія, ФРН) шкіл нового типу (Англія – об'єднана школа, ФРН – загальна школа, Франція – єдиний колеж).

---

## Література

1. Джуринский А. Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность / А. Н. Джуринский. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
2. Лавриченко Н. М. Професійна орієнтація як рушій реформування системи освіти (на прикладі Франції) / Н. М. Лавриченко. – К. : Кварк, 1996. – 40 с.
3. Организация и основные направления педагогических исследований в ведущих капиталистических странах : [сб. науч. трудов / за ред. Ф. Юрченко]. – М. : НИИ ОП АПН СССР, Отдел современной педагогики и школы за рубежом, 1975. – 147 с.
4. Meyer G. Profession enseignant. Evaluer : Pourquoi ? Comment ? / G. Meyer. – Paris : Hachette : Cedex, 1995. – 176 p.
5. Recherches pédagogique. 1973, № 58, pp. 71-72.

### **ДО ПИТАННЯ ПРО ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ У БАГАТОМОВНІЙ ОСВІТІ ШКОЛЯРІВ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ**

**Оксана Першукова, к.п.н.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(м. Київ)*

Основною рисою сучасної європейської мовної освіти є багатомовність, яка полягає не лише у збільшенні кількості виучуваних мов, а й в урізноманітненні способів опанування ними. Для формування багатомовності школярів у країнах Західної Європи широко застосовуваними є *навчально-пізнавальні стратегії*. Аналіз наукової літератури з цього питання, зокрема робіт Н. Андерсона (*Neil Anderson*), Е. Бялисток (*Ellen Bialystok*), А. Шамо (*Anna Chamot*), Дж. Рубін (*Joan Rubin*), Р. Оксфорд (*Rebecca Oxford*), М. Ерман (*Madeline Ehrman*), А. Венден (*Anita Wenden*), свідчить про широку представленість цієї наукової проблеми в дидактичній, психологічній та методичній літературі. Вона знаходиться в центрі уваги дослідників з середини 70-х років ХХ ст., відтоді як отримав розвиток *особистісно-зорієнтований підхід до навчання (person centered approach)*, започаткований американським психологом К. Роджерсом (*Carl Ransom Rogers*).

Наприкінці ХХ ст. фахівці галузі мовної освіти в Західній Європі розгледіли широкі можливості застосування навчально-пізнавальних стратегій саме для навчання другої мови і формування багатомовності. Суть проблеми полягає в тому, щоб навчити учнів вчитися, усвідомлювати мету і ставити перед собою завдання, вибирати адекватні засоби, застосовувати різноманітні прийоми, адаптувати їх і вибирати найбільш ефективні, а також здійснювати самоконтроль і регулювати процеси власної навчальної діяль-

---

ності. «На певному етапі в учнів складається власна філософія вивчення нерідної мови» – з цього приводу зазначають у спільній роботі А. Венден та Дж. Рубін [5]. Адже, «...чим досвідченіший учень, тим більше стратегій він застосовує, краще й швидше вибирає для виконання завдання найбільш адекватні» – вважає російська дослідниця формування багатомовності А. Щепілова [1, с. 37].

В літературі існує чимало класифікацій навчально-пізнавальних стратегій навчання мов (*language learning strategies*), представлених авторами М. О'Мейлі (O'Malley et al., 1985), Дж. Рубін (Rubin, 1987), Р. Оксфорд (Oxford, 1990). Вони виділяють такі групи стратегій:

- *метакогнітивні* – відповідальні за планування, контроль і оцінку учнем власних успіхів у навчанні, об'єднують процеси антиципації (передбачення змісту діяльності, яке підвищує вмотивованість); вибіркової уваги та ідентифікації проблеми, самоуправління та самокорекцію, самооцінку, відповідальність за результат;

- *когнітивні* – стосуються самого навчання, а саме поведінки й мисленевих операцій з відбору, набуття, організації та інтеграції нових знань. Поділяються на дві групи: стратегії *концептуалізації* — застосовувані для розуміння й створення поняття (виділення певних ознак, ідентифікація, категоризація за темами, узагальнення, створення висновків) та *мнемічні* стратегії, які діють на етапі запам'ятовування (застосування контрастивного аналізу та прийомів мнемотехніки, а саме повторення, асоціативного запам'ятовування, класифікація та систематизація, застосування фраз та одиниць у контексті, які розвивають комунікативну компетентність учнів);

- *соціоафективні* – характеризують емоційні реакції (наполегливість, впевненість у власних силах) під час спроб вирішення навчальних завдань та організацію взаємодії у навчанні з іншими учнями (співробітництво, контроль емоцій) [2, с. 123; 4];

- *компенсаторні* – прийоми подолання дефіциту мовних засобів чи недостатнього розвитку мовленнєвих умінь: підбір синонімів, скорочення чи спрощення виразів, перифразування; застосування інтонаційних та паралінгвістичних засобів, лексичних одиниць інших мов [1, с. 37; 3, с. 126].

Навчально-пізнавальні технології нині широко застосовувані в європейській багатомовній освіті, зокрема технологіях:

- *The Intercomprehension approach* (Осміслене навчання кількох мов однієї мовної групи для взаєморозуміння) — розвиток рецептивної багатомовності;

- *The CLIL Approach* (Інтегроване навчання змісту та мови) — використання нерідної мови як засобу опанування предметного змісту;

- *The Propaedeutic approach* (Пропедевтичний підхід) — створення ефективної основи для подальшого опанування кількох мов завдяки вивченню мови *Esperanto*.

Традиційне навчання однієї чи двох іноземних мов нині розглядається як нерациональне й обмежене. Застосовувані в країнах Західної Європи техно-

---

логії багатомовної освіти (рецептивна багатомовність, інтегроване навчання змісту та мови; навчання мови Есперанто) беруть до обліку індивідуальні потреби учнів, враховують опановані раніше знання, активно спираються на навчально-пізнавальні стратегії.

### *Література*

1. *Щепилова А. В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностранный язык» / А. В. Щепилова. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 245с.
2. *Brown H. Douglas* Principles of Language Learning and Teaching. Fourth edition. Addison Westley, Longman, Inc., 2000. – 354 p.
3. *Ehrman M., Oxford R.* Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Settings / Ehrman Madeline, Oxford Rebecca // Modern Language Journal. – 1990. – №74, Issue 3. – Pp. 311–327.
4. *Sewell D. H.* The Good Language Learner. Second Language Acquisition. – 2003. – November 15. [Електронний ресурс]. – Назва з екрану. – Режим доступу: [<http://www.bhamlive1.bham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/SewellSLA.pdf>]
5. *Wenden A., Rubin J.* Learner Strategies in language learning / Anita Wenden, Joan Rubin Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International, 1987 — 168 p.

## **СОЦІАЛЬНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ БОЛГАРІЇ**

**Сергій Цьома**

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

Збереження та зміцнення здоров'я й формування здорового способу життя учнів початкової школи Болгарії нині визнані одними з найголовніших пріоритетних напрямів розвитку освіти на загальноєвропейському рівні.

Фізичний стан організму людини є невід'ємною складовою її здоров'я. У зв'язку з цим сучасне визначення поняття «здоров'я», що є одним із ключових у статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) трактується як стан повного фізичного, розумового й соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб чи фізичних дефектів. З давніх давен людство вивчало характер і механізм дії природних чинників на фізичний стан і фізичний розвиток дитини, а також шляхи й засоби ефективного управління власним здоров'ям. На сьогодні вже накопичено достатню кількість знань про механізм дії соціальних чинників на здоров'я людини та їх сутність. Досконале вивчення соціальних факторів дає нам можливість виокремити

---

4 основні групи факторів: особистісні, професійні, громадсько-побутові та родинно-побутові.

1. Особистісні фактори. Особистість дитини характеризується біологічними й психологічними особливостями, має певний генетичний потенціал, вікові та статеві властивості, що залежать від її способу життя й відіграють важливу роль у процесі фізичного розвитку. Людська психіка з її компонентами не тільки впливає на здоров'я дитини, але й залежить від її фізичного стану («У здоровому тілі, здоровий дух!»). Система цінностей кожної особистості значною мірою визначає рівень і стан здоров'я особистості. Досягнення максимального можливого рівня фізичного розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей можливе не тільки завдяки правильному ставленню до власного здоров'я, але й дотримання основних принципів здоров'язбережувального виховання.

2. Фактори, що пов'язані з професійною діяльністю. Сучасні уявлення про створення високоефективної організації навчального процесу обов'язково вимагають використання різних форм підвищеної рухової активності (індивідуальні або групові) під час поточних перерв, щотижневих вихідних і після семестрових канікул.

3. Громадсько-побутові фактори. Визначення порядку, способів і умов для проведення різних форм індивідуальної та групової фізкультурної чи змагальної діяльності, що є головним пріоритетом для сучасної початкової школи Болгарії. У процесі формування загальної культури молодшого школяра, педагоги звертають увагу й на багатогранність фізичної культури як складового елемента загальної культури учня. Останнім часом у Болгарії створено різні служби з охорони здоров'я та заклади охорони здоров'я, які відповідають, передусім, сучасним потребам людей, але окрім медичних функцій, вони виконують медичний контроль над фізичною культурою, спортом і туризмом окремих вікових груп населення.

4. Родинно-побутові фактори. Складні взаємозв'язки й відносини, які існують у кожній родині є одним із потужних соціальних факторів. Виховна роль батьків, у тому числі й у галузі фізичного виховання займає провідне місце в загальному процесі виховання здорової дитини. Активне та своєчасне залучення дитини до ведення здорового способу життя та особистий приклад сприяє фізичному розвитку дитини.

Перераховані вище соціальні фактори формування здоров'я, на наш погляд, передусім, залежать від типу та ступеня розвитку суспільства. Таким чином, поки є можливість існування суспільства, доти воно буде мати вагомий вплив на особисте та соціальне здоров'я людини. Вплив може бути як позитивним, так і негативним, що може призвести до різних змін рівня здоров'я дитини.

### *Література*

1. Маркова Ст. Социална медицина и общественоздраве / Ст. Маркова. – Шумен, 1998. – 164 с.

---

2. Костова П. Педагогика на промоцията на здравето / П. Костова. – В. Търново, издателство «Фабер». – 2000. – 256 с.

3. Методично указание. Организиране и провеждане на информационно-образователна кампания със здравна тематика сред населението. НЦОЗ при МЗ.– София. – 2000. – 32 с.

## **ПРИОРИТЕТИ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

**Олена Ярова, к.п.н.**

*Бердянський державний педагогічний університет  
(м. Бердянськ)*

У контексті сучасних глобалізаційних процесів кожна країна світу стикається з проблемою збереження власних культурних традицій і самобутності та міжкультурного порозуміння. За таких обставин особлива місія покладається на системи освіти, що в мультикультурних суспільствах призвані забезпечити соціальну інтеграцію та виховати громадян, які візьмуть активну участь у процесі культурного розвитку. Роль гуманітарної освіти, зокрема мистецтв, у формуванні компетенцій молодих людей до життя в ХХІ столітті отримала широке визнання на європейському рівні.

Основні цілі мистецької освіти (МО), заявлені в національних курикулах, дуже схожі між усіма країнами Євросоюзу: розвиток в учнів художніх навичок і знань, критичної оцінки культурної спадщини; сприяння самовираженню; розуміння власної ідентичності та культурного розмаїття; заохочення творчості. Однак «мистецтво впродовж усього життя» згадується тільки в деяких програмах [1, с. 18-21].

МО у початковій школі виконує покладені на неї функції за допомогою таких видів діяльності, як: опанування знань та вмінь під час занять з мистецьких дисциплін (оволодіння технікою та методикою реалізації мистецьких задумів, котрі збагачують можливості молодших школярів до експресії та художньої чуттєвості); зустрічі з творами мистецтв різних культур та епох; творча практика. Учителі повинні вибрати відповідний віку та інтересам учнів контекст, зацікавити їх і переконатися, що діти мають умови для розвитку художніх навичок і творчого самовираження. Надання вибору, забезпечення автономії, заохочення командної роботи, дозвіл експериментувати і стимулювання наполегливості є ключовими компонентами сприяння дитячої творчості у рамках мистецтв.

Незважаючи на те, що мистецтва є обов'язковою частиною програм початкової школи у країнах ЄС, дослідники зауважують проблему їхнього статусу на практиці. Хоча МО офіційно має точно такий же статус, як і інші дисципліни початкової школи, в реальності труднощі оцінювання на-

---

вчальних досягнень учнів у даній сфері, неадекватна професійна підготовка учителів початкових класів до викладання мистецьких дисциплін (особливо музики), селективні іспити наприкінці початкової школи негативно впливають на статус мистецьких предметів. З іншого боку, факти підтверджують, що мистецький профіль навчальних закладів є привабливим для батьків та учнів і через виставки, концерти, шкільні театри, що є важливим аспектом шкільного життя і суспільних відносин, завжди підвищує рейтинг школи [2, с. 28].

Ще одним викликом перед усіма країнами ЄС залишається створення належної системи оцінювання учнів з мистецьких дисциплін. Критерії оцінювання досягнень учнів у МО, як правило, визначаються на рівні школи самими вчителями. Вони встановлюються на основі навчальних завдань, заявлених у навчальній програмі або за рекомендаціями органів освіти. У початковій школі найбільш розповсюдженою залишається практика словесних коментарів [1, с. 54-56]. Можливості формальних тестів, що використовуються в деяких країнах, обмежені в оцінці індивідуальності та творчого самовираження учнів. Більшість країн розвивають такі методи оцінювання, як портфоліо, хоча це піднімає питання робочого навантаження вчителів, а також необхідності розробки загальних стандартів.

Одним з головних пріоритетів розвитку МО на рівні МСКО 1, визначених в усіх країнах Євросоюзу, є також професійна підготовка вчителів [1, с. 65]. Враховуючи той факт, що у більшості випадків з молодшими школярами працюють учителі загального профілю і що в програмах підготовки вчителів початкової школи час на опанування мистецьких дисциплін є обмежений, закономірною стає ситуація, коли вчителі початкових класів відчують певну некомпетентність у викладанні мистецтв. Тому деякі країни пропонують зацікавленим студентам у рамках загальної професійної підготовки отримати спеціалізацію «Мистецтва».

Підтримка викладання мистецтв у школах Євросоюзу також здійснюється у вигляді методичних рекомендацій до навчальних програм, розробки дидактичних матеріалів і ресурсів для вчителів. Так, у Швеції Національна комп'ютерна мережа для шкіл (*the National Computer Net for Schools*) має веб-сайт під назвою «Культурне вікно» (*The Cultural Window*), на якому представлені мистецькі шкільні проекти та приклади успішної співпраці між школами і митцями-професіоналами. Рада мистецтв Англії поширила серед усіх навчальних закладів країни рекомендації щодо шляхів залучення художників і мистецьких організацій до партнерських проектів. У свою чергу Департамент з питань освіти та професійної підготовки (*DfEE*) та Департамент культури, ЗМІ і спорту (*DCMS*) опублікували «Погляд на музейну освіту» (*A Vision for Museum Education*), в якому підсумовуються результати ефективного використання культурних ресурсів школами [2, с. 13]. В Ірландії кожен з розділів Курикулуму початкової школи (1999) супроводжується детальними коментарями для вчителів.

В останні роки у багатьох країнах Європейського Союзу державна політика в галузі освіти, як правило, спрямована на розширення шкільної

---

автономії, що дає школам (у співпраці з громадами за місцем розташування) більше свободи у прийнятті рішень про свої пріоритети. Це означає, що школи стають відповідальними за їхні індивідуальні профілі, серед яких може бути і МО в якості інтегративного елемента шкільного життя (пріоритет музики, драми, танцю, образотворчого мистецтва, мов тощо). Поєднання контекстів шкільної та позашкільної культурної діяльності має великий потенціал для заохочення дітей до творчості й набуття ними досвіду в царині мистецтв. Наприклад, в Англії позашкільні навчальні заходи отримали назву «підтримка навчання» (*study support*). Учні групуються за інтересами і, як правило, добре мотивовані. Вони мають можливості експериментувати, вільні від специфічних академічних обмежень. Такі позашкільні проекти є яскравим додатком до навчальної діяльності в школі, але природно вимагають значних зусиль у плануванні, організації та підтримці [2, с. 11].

Підсумовуючи, зазначимо, що на шляху вдосконалення і підвищення якості МО країнам ЄС необхідно знайти відповіді на питання, як:

- зробити вивчення мистецтв приємним і актуальним досвідом для школярів;
- підвищити статус МО у порівнянні з іншими предметами програми початкової школи;
- виділити достатньо навчального часу для мистецьких дисциплін у школі;
- виявити бар'єри для розвитку творчості школярів;
- дозволити учням скористуватися високоякісними партнерськими зв'язками школи із культурними інституціями;
- забезпечити умови для підвищення кваліфікації вчителів початкових шкіл у викладанні мистецтв і для розвитку нових навичок і власної творчості;
- скоординувати державні програми з надання школам доступу до професійних митців і культурних організацій;
- створити місцеві, регіональні та національні інтернет-мережі з культури для підвищення профілю мистецтв у системі освіти;
- підтримати передовий досвід оцінювання досягнень учнів початкової школи у галузі мистецтв і розробити загальні стандарти оцінювання.

Зазначені пріоритети розвитку початкової МО висувають нові вимоги до вчителів і шкіл, а також потребують керівництва й підтримки на політичному рівні.

### *Література*

1. EACEA, Eurydice: Arts and Cultural Education at School in Europe. – Brussels: Eurydice, 2009. – 104 p.
2. Sharp C. The Arts, Creativity and Cultural Education : An International Perspective / Caroline Sharp, Joanna Le Métails // INCA Thematic Study. – London : INCA, QCA, NFER, 2000. – 68 p.



---

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

### **КЛЮЧОВІ МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДІЇ**

**Людмила Волинець**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(м. Київ)*

Сучасна система забезпечення якості загальної середньої освіти Фінляндії, її успішність є результатом безперервного, послідовного реформування освіти упродовж кількох десятиліть. Внаслідок процесу реформування у Фінляндії напрацьована достатньо розвинена, комплексна, збалансована система механізмів забезпечення якості загальної середньої освіти. До ключових механізмів цього забезпечення, на наш погляд, слід віднести позиції розглянуті нижче.

Загальнонаціональне усвідомлення ролі освіти як ключового чинника соціального та економічного добробуту, розуміння життєвої необхідності освічених, компетентних громадян як людського капіталу. Таке принципове й одностайне ставлення суспільства до ролі освіти уможливило виражене, відповідальне й послідовне політичне керівництво і стабільний розвиток системи фінської освіти, відповідно до визначених принципів та цінностей, упродовж тривалого часу.

Інтерес фінських педагогів-науковців до відкриттів у суміжних з педагогікою науках (когнітивній психології, конструктивістських теоріях, нейронауках тощо), крізь призму яких вони прагнули проаналізувати й переосмислити концепції знань і навчання в шкільній практиці. Ретельне дослідження, аналіз і переосмислення фінськими педагогами й політиками різних складових системи освіти, її цінностей (навчальних програм, підготовки вчителів, заробітної плати, управління тощо). Вивчення й аналіз освітньої політики інших країн. Увага до визначення головних цінностей та цілей освіти й турбота про забезпечення їх втілення в життя. Подолання розриву між теорією й практикою в освіті.

Створення і підтримка соціально справедливої загальноосвітньої шкільної системи, яка пропонує рівні можливості якісної освіти для всіх учнів. Це уможливило високий рівень довіри до освітньої системи Фінляндії з боку її громадян.

Надзвичайно відповідальне ставлення суспільства до відбору та підготовки педагогічних кадрів, забезпечення умов для їх якісної праці. Заміна обтяжливої звітності вчителів їх відповідальністю за те, чого і як вони навчають. Науково-пошукова діяльність директорів та вчителів шкіл.

---

Турбота про багатство й збалансованість освітнього змісту, відсутність ранжування навчальних предметів на базові та «несерйозні». Використання інноваційних міждисциплінарних проектів і методів викладання в школах. Організаційне й матеріальне забезпечення умов для комфортного, творчого, продуктивного навчання учнів.

Збалансованість центрального й місцевого рівнів управління освітою, створення самокерованої мережі шкіл та саморегульованих змін. Це дає змогу здійснювати гнучкий підхід до стандартизації, що уможливило творчу реалізацію національного курикулуму на місцевому рівні, його адаптування вчителем до потреб конкретних учнів конкретної школи.

Партнерський характер стосунків педагогів з учнями, батьками. Партнерство шкіл з іншими школами, сферою бізнесу, асоціаціями тощо. Трансформація змагальності і звітності в спільну відповідальність за поліпшення фінських шкіл.

Виважене помірковане ставлення до ринкової освітньої політики, яка набула поширення в багатьох країнах ОЕСР і базується на принципах стандартизації, конкуренції. Натомість, помірне використання оцінювання учнів у класі, критичний підхід до стандартизованих тестувань, відсутність стандартизованих тестів та іспитів до закінчення основної школи. Відмова від інспектування шкіл, відсутність рейтингування шкіл та їх змагальності, ставлення до оцінювання шкіл, як механізму збору інформації для аналізу й розуміння стану освітньої системи, визначення подальших шляхів її розвитку відповідно до актуальних умов, і, в такий спосіб, забезпечення якості освіти.

## **ДО ПИТАННЯ ПРО МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

**Аліна Джурило**

*Інститут педагогіки НАПН України*

*(м. Київ)*

Сучасний стан глобалізації світу зумовлює необхідність пошуку ефективних інструментів забезпечення якості освіти як запоруки економічних успіхів, у зв'язку з чим, активізуються проведення різноманітних міжнародних порівняльних досліджень. Останні надають достовірну інформацію науковцям для пошуків оптимальних шляхів вдосконалення системи освіти.

Моніторинг на світовому рівні проводиться завдяки міжнародним програмам таким як TIMSS, PISA, PIRLS, CIVIC, LINGVA тощо, що здійснюються за сприяння Міжнародної асоціації з оцінки навчальних досягнень (IEA) та Організації з економічного співробітництва та розвитку (OECD). Проведення такого моніторингу з подальшим системним аналізом отрима-

---

них результатів є надійним способом визначення реального стану освіти та рівня підготовки школярів. Маючи у своїй основі стандартизовані (уніфіковані) інструменти (тести, опитувальники, інтерв'ю) такі дослідження дають можливість порівнювати навчально-методичні системи різних країн, віднаходити ефективні методики навчання, вдосконалюючи на основі цього національні системи освіти.

Європейський вибір України зумовлює необхідність вивчення, узагальнення, критичного осмислення і творчого застосування досвіду європейської спільноти у цій царині. Досвід Великої Британії має велике значення для України, адже остання пройшла складний шлях розбудови ефективної системи моніторингу якості освіти.

Дослідженню даної проблеми присвятили свої роботи вітчизняні дослідники А. Барбарига, К. Гарашук, О. Джуринський, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва. Питання забезпечення якості зарубіжної та зокрема британської освіти досліджували такі фахівці як Д. Адамс (D. Adams), К. Бібі (C. Beeby), Д. Бенолієль (D. Benohiel), Дж. Сінг (J. Singh), Д. Чапман (D. Chapman), К. Піфо (K. Pifo), П. Тимз (P. Timms), Ч. Меррел (Ch. Merrell), Д. Стівенс (D. Stevens).

Формування правового поля для моніторингу якості освіти в Україні розпочалося порівняно нещодавно. Однак упродовж цього часу з'явилося чимало документів («Національна доктрина розвитку освіти», постанови Кабінету Міністрів України («Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти», «Порядок зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти», «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні»), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.), що демонструють прагнення нашої держави долучитися до цього міжнародного процесу.

Для ефективного функціонування національної системи моніторингу якості освіти важливе значення мають державні освітні стандарти, тому починаючи з 2010 р., в Україні розпочалося оновлення державних стандартів у галузі загальної середньої освіти. У 2011 р. було затверджено Державний стандарт початкової загальної освіти та розпочато обговорення проекту Концепції нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти.

Оскільки Україна брала участь тільки в одному порівняльному дослідженні (TIMSS 2007, 2011), то, говорячи про джерела даних для моніторингу, для нас стає актуальним державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень, самооцінювання навчальних закладів.

Що стосується рівнів оцінювання, то в Україні вони проводяться на загальнонаціональному та регіональному рівнях, а також у навчальних закладах.

Формування ефективної системи моніторингу якості освіти неможливе без функціонування високопродуктивних інформаційних систем, за допомо-

---

гою яких генерується, обробляється й аналізується отримана інформація. Не зважаючи на їх наявність в Україні («Уран», ІВС «Освіта», Інформаційно-аналітична система профтехосвіти, АС «Школа») отриману ними інформацію складно використовувати з метою створення ефективної функціональної системи моніторингу якості освіти.

Важливою умовою здійснення ефективного моніторингу якості освіти є його інституційне забезпечення, яке в Україні представлене Український центр оцінювання якості освіти, Державну інспекцію навчальних закладів, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. Всі вони знаходяться в сфері управління МОНУ, що унеможливує їхнє функціонування як незалежних інституцій.

Що стосується Великої Британії, то тут функціонує спеціально створена система моніторингу якості освіти, яка складається із збору, оброблення, зберігання та розповсюдження інформації про стан освіти, інтерпретації зібраних відомостей для прогнозування на їх підставі динаміки основних тенденцій розвитку. Управлінські рішення приймають на основі науково обґрунтованих рекомендацій.

Збір та аналіз даних у Великій Британії відбувається завдяки внутрішньому та зовнішньому оцінюванню. Внутрішнє оцінювання передбачає процедури, які організовує та проводить сама школа. Зовнішнє оцінювання передбачає контроль успішності у засвоєнні змісту освіти, побудований за єдиною для усіх технологією оцінювання. Цей процес у Великій Британії проводять органи управління освітою, а результати публікують для розгляду громадськості, тому процедура має діагностичну функцію, бо як внутрішній параметр певної освітньої системи дозволяє порівнювати якість освіти у класі, групі чи навчальному закладі.

Інституційне забезпечення представлене Управлінням стандартів у галузі освіти та Інспекторатом Її Величності. Вони – державні організації, але разом із тим незалежні, бо підзвітні парламенту і не підпорядковані Міністерству освіти.

З метою підвищення рівня освітніх послуг і забезпечення якості у Великій Британії чітко розподілено ролі і відповідальність за виконання роботи. Система управління якістю освіти постійно удосконалюється, проводиться постійна робота задля її швидкого реагування на освітні потреби учнів і основні запити соціуму до випускників шкіл.

Тож вивчення досвіду Великої Британії у галузі моніторингу якості освіти є дуже корисним для України, що дозволить у майбутньому вдосконалити вітчизняну систему моніторингу.

### *Література*

1. Локшина О. Еволюція реформ шкільної освіти в країнах Європейського Союзу / О. Локшина // Шлях освіти. – 2006. – №4. – С. 18–21.

---

2. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні / МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти»; за заг. ред. І. Л. Лікарчука. – К.: МБО ; Х. : Факт, 2011. — 96 с.

3. Office for Standards in Education – Ofsted [Electronic resource]. – URL : [www.ofsted.gov.uk/publications/110001](http://www.ofsted.gov.uk/publications/110001).

## **ПРОБЛЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ**

**Георгій Єгоров, к.п.н.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(м. Київ)*

Прагнення до вирівнювання стартових позицій учнів і забезпечення якості освіти є характерною ознакою розвитку французької середньої освіти. У навчальному процесі головна увага приділяється учневі, його проблемам, враховуються індивідуальні можливості і потенціал кожної дитини, що подалі визначає її результати у навчанні. В той же час, залишаються невіршеними чимало проблем соціального характеру.

Соціальні проблеми освіти постійно аналізуються французькими соціологами. Їх дослідження свідчать, що у Франції в середині 60-х років переходили на другий ступінь освіти (повна середня школа) 86 % дітей вищих чиновників, 81% дітей осіб вільних професій, 76% вихідців із сімей «середніх кадрів», 56% дрібних службовців, 54% ремісників і торговців, 41 % робітників (крім сільськогосподарських), 40% селян і 37% сільськогосподарських працівників. Загалом в 1966 р. майже 3/4 самодіяльного населення країни мали лише «елементарну» (неповну середню) освіту.

Минає кілька десятиліть і соціологи констатують низку значних позитивних змін, що дозволило ширше відкрити двері навчальних закладів для вихідців з багатьох суспільних груп. У той же час вони фіксують нову проблему – масове безробіття серед освічених людей. В країні зросла тривалість шкільного навчання, що дещо загальмувало час вступу молодих поколінь у самостійне життя і загострення ситуації на ринку праці. Але повністю вирішити проблему не вдалось.

В останні роки диплом бакалавра отримують 94% молодих людей – вихідців із сімей, в яких батьки, або один з них мають вищу освіту і лише 1% дітей, батьки яких не мають диплома про освіту. Диплом бакалавра отримують 57% вихідців із сімей, батьки яких відносяться до вищих кадрів або вільних професій з університетськими дипломами або дипломами «вищих шкіл», 5,3% - вихідців із сімей ремісників, дрібних комерсантів і тільки 1,7% - із сімей робітників.

Міжнародна програма з порівняльного дослідження PISA 2012 р. характеризувало французьку освітню систему економічно неефективною і

---

несправедливою із соціальної точки зору. Французька освітня система (також як німецька та італійська) є соціально більш несправедливою ніж у США. В цих трьох країнах система освіти підтримує і посилює соціальну нерівність і дискримінацію по відношенню до вихідців з менш забезпечених сімей. Зазначається, що Франція відмовляється від публікації результатів анкетування, яке стосується питання соціальної нерівності у шкільній освіті.

У Франції на долю держави припадає біля 65% фінансування на освіту, з яких 57,5% витрачає Міністерство національної освіти. У відповідності до закону про децентралізацію частка фінансування освіти місцевими органами влади збільшується і дорівнює 20% від загального фінансування. Участь батьків у фінансуванні зменшилася до 6,4%. Підприємства сплачують понад 6,4%.

Наведені дані свідчать про оптимальний характер фінансового забезпечення шкільної освіти. Слід зауважити, що кожен вчитель країни в 2002 р. у середньому навчав 12,2 учня проти 15 учнів в Німеччині і США.

### *Література*

1. Boudon R., Bulle N., Cherkaoui M. École et société. Zes paradoxes de la démocratie. – Press Universitaires de France. – Paris. – 2001. – 297 p.

2. Chatel E. Comment évaluer l'éducation? Pour une théorie de l'action éducative.: Délachoux et Niéstlé S.A. Lousanne. – Paris. – 2001. – 334 p.

3. Qualité de l'éducation et exclusion scndaire en France. Fiche ressources. 2008. Anguète PISA. – 2006. – 9 p.

## **ДО ПИТАННЯ ПРО ПОЗИТИВИ УЧАСТІ КРАЇН У МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ЯКОСТІ ЗНАНЬ**

**Олена Локшина, д.п.н.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(м. Київ)*

Поняття «міжнародні порівняльні дослідження» (МПД) набуло широкого розповсюдження, починаючи з 60-х рр. ХХ ст. у контексті оцінювання якості знань учнів та рівня освіти, що було започатковано Міжнародною асоціацією з оцінки навчальних досягнень за підтримки Організації з економічного співробітництва та розвитку.

МПД якості знань передбачають широкомасштабну (одночасно у багатьох країнах) перевірку навченості школярів (на основі репрезентативної вибірки) за допомогою академічних тестів. Останні складені на основі навчальних програм та мають на меті вимірювання учнівських досягнень (у балах) для порівняння з аналогічними даними в інших країнах. Паралель-

---

но до уваги беруться також фактори, що впливають на успішність учнів, включаючи зміст освіти, кваліфікацію вчителів, методи навчання, технічне обладнання школи тощо.

МПД якості знань позиціонується передусім як інструмент кращого розуміння рівня якості національної системи освіти у порівнянні з іншими освітніми системами та визначення рейтингу освіти країни в світі. Хоча у світі не існує абсолютних стандартів освітніх досягнень, МПД надають розробникам освітньої політики можливість встановлення реалістичних стандартів для моніторингу динаміки розвитку національної освіти.

Не менш важливим є отримання інформації про успіхи, недоліки та розбіжності щодо учнівських досягнень всередині країни для розуміння причин існуючої нерівномірності.

Позитивом є те, що у процесі підготовки до МПД відбувається навчання національних дослідників, розробка моделі оцінювання, адекватної національним особливостям, отримання доступу до міжнародної мережі експертів у галузі освіти.

Незважаючи на велику кількість МПД, проведених зазначеними та іншими організаціями, досі відбуваються дискусії щодо деяких базових аспектів міжнародних досліджень, передусім щодо відбору учнів для тестування. Експерти досі сперечаються щодо того, що має братись за пріоритет – вік учнів чи роки, проведені у школі, оскільки міжнародна практика свідчить, що в різних країнах учні розпочинають навчання у різному віці (першокласники можуть бути п'яти, шести або навіть семи років).

Іншою проблемою є рівень охоплення, оскільки країни різняться одна від одної за багатьма параметрами (зокрема, вік закінчення школи, частка учнів, що кидають навчання до закінчення школи тощо). Тому, при порівнянні учнівських досягнень між країнами, дуже важливим є, щоб вибірка учнівського населення була зроблена за однаковими підходами.

Отримання валідних інтерпретацій результатів також є складним питанням. Навіть за умови розроблення досконалих теоретичних методів, на практиці проведення МПД є складним процесом, який потребує значних капіталовкладень для детального планування, збирання даних в кожній країні та особливо для обробки та порівняльного аналізу результатів й підготовки звіту.

Втім, незважаючи на існування низки проблем, на сьогодні МПД якості знань є усталеною реальністю. Проведення таких досліджень протягом майже п'ятдесяти років уможливило вести мову про їх доцільність для діагностики якості освітніх систем на міжнародному рівні. З огляду на вищезазначене участь України у МПД в умовах розбудови національної освіти у напрямі кращих еталонів якості, є нагальною.

---

## ДО ПИТАННЯ ПРО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ В НОРВЕГІЇ: ДОСВІД МАЛОКОМПЛЕКТНИХ ШКІЛ

Олена Оржеховська

*Інститут педагогіки НАПН України*

*(м. Київ)*

Демографічна особливість Норвегії зумовила наявність в країні понад 40% шкіл в малонаселеній сільській місцевості. Такі школи малокомплектні і нещодавно Норвегія стала країною з найменшою школою в світі, де навчається всього одна 12-річна учениця. Не зважаючи на ряд об'єктивних факторів, що характеризують особливості сільських шкіл в Норвегії, таких як навчання дітей різного віку в одному класі, відсутність профільних фахівців, освітянам вдалося поліпшити результати PISA в 2009 та 2013 рр. поспіль у порівнянні з PISA-shok 2006 р. За яких умов довелося добитися таких результатів, і в чому «секрет» норвезької школи?

Останнім часом маленькі школи Норвегії прагнуть стати не тільки звичайними навчальними закладами, але спеціалізуватися в областях, які відповідають господарству і культурі територій, де вони розташовані. Політика норвезького Парламенту полягає у підтримці та розвитку таких проєктів політичними, економічними й освітніми засобами, бо за таких умов створюється позитивний не-страсовий клімат у школі, навички, що учні набувають під час навчання мають практичний характер. Метою навчання стає не отримання високого результату при перевірці, а, швидше, всебічний розвиток особистості, забезпечення таких фундаментальних але знехтуваних у сучасному конкурентному світі основ як гордість за свій народ, культуру, традиції.

Так державну підтримку одержують ініціативи на місцях, спрямовані на об'єднання людей в природньому та культурному середовищі, для того щоб зробити більш життєздатною малочислену громаду, в якій вони живуть. Спільні зусилля органів місцевої влади та шкільної адміністрації (між секторна взаємодія та співпраця) дозволяють знайти таке поле діяльності для школярів, яке одночасно сприяє розвитку краю, а також об'єднанню підлітків, які занадто часто перебувають у своєму власному ізольованому світі. Проєкт «Мінеральний туризм» в одному з округів Норвегії є, фактично, продовженням факультативно введеного предмету «Мінеральний туризм» у дев'ятому класі. Школярі пробують свої сили в ролі гідів та розвивають навички спілкування повідомляючи цікаву інформацію туристам, що приїжджають оглядати шахти, збирати або купувати мінерали. Діти вчать також робити прикраси з каменю. Завдяки цьому проєкту місцеві жителі дізнаються, як можна використовувати старі шахти при відвідуванні краю туристами. Школярі при цьому знайомляться з багатьма людьми, що жи-



---

вуть поруч з ними, останнє виявляється не тільки корисним а і важливим з огляду на процеси відчуження в суспільстві, на репутацію «замкнених в собі» норвежців.

Як вже було зазначено, міжсекторна співпраця є характерною ознакою забезпечення якості освіти в Норвегії і дана практика проявляється в новому для нас контексті – до процесу залучають школярів. В рамках державної програми міжвідомчого співробітництва задля підтримки вчителів «GNIST», була впроваджена ініціатива студентки педагогічного коледжу, яка залучила учнів середньої школи в якості активістів для розвитку свого міста. Студентка створила «міжвідомчу групу» з людей зайнятих у міському плануванні, соціальній роботі, освіті, спорті, відпочинку, охороні здоров'я. Активісти вчилися встановлювати зв'язки з дорослими людьми, що займаються різними видами діяльності, з батьками, з маленькими дітьми, тобто розвивали навички взаємодії. Робота почалася з виявлення дітей групи ризику (а це легко в маленькому селищі), з пошуку проблем, які були цікаві та під силу вирішити школярам. Проект ще триває, але вже є наступні результати: 16 учнів 8 і 9 класів вибрали факультативним предметом роботу з сусідами, 8 продовжують роботу з дітьми з малозабезпечених сімей, 4 займаються на ігрових майданчиках з малюками, тощо. Шкільні активісти вчать працювати з муніципалітетом, щоб вчасно дізнаватися про нагайні потреби, вчать нести відповідальність за свою громаду.

На прикладі Норвегії ми можемо спостерігати, що для поліпшення якості освіти, зокрема, демонстрації учнями задовільних результатів оцінювання всіх рівнів, не достатньо бути країною з найвищим коефіцієнтом фінансування окремого учня. Важливим, на сам перед, є створення умов для самореалізації школярів а також розвитку їх життєвих навичок. Створюються такі умови за підтримки уряду шляхом децентралізації освіти, орієнтації на потреби і специфіку на місцях, організації міжвідомчої співпраці та довірі та підтримці педагогічних працівників.

## **ОЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ УЧНІВ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ**

**Надія Шеверун, к.п.н.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(м. Київ)*

Інструментом підвищення якості загальної освіти виступає удосконалення системи оцінювання – успішності учнів, роботи навчальних закладів, кваліфікаційного рівня вчителів, ефективності функціонування системи інспекторату, досконалості освітніх кваліфікацій.

Модернізація систем оцінювання у Німеччині набувала особливого значення на початку XXI століття у зв'язку з тенденціями урізноманітнення

---

державних освітніх закладів з метою надання більшої свободи освітнього вибору; передачею центральними органами влади місцевим органам та школам контролю за використанням ресурсів та впровадженням навчальних планів і програм; інтенсивним розвитком недержавних та приватних шкіл.

Удосконалення підходів до оцінювання результатів навчання посилюється також інтеграційними процесами в Європі та необхідністю віднаходження певного консенсусу щодо концептуальних засад оцінювання, що застосовуються різними країнами. З метою визначення основних критеріїв для удосконалення системи оцінювання успішності учнів у Німеччині було розроблено ряд ключових понять:

- що має бути базою для оцінювання: досягнення особистості у порівнянні з іншими учнями (оцінювання відносно норми) або досягнення відносно незалежного стандарту (оцінювання відносно критерію)?;
- які засоби перевірки правильності свідчення необхідні для встановлення правдоподібності оцінювальних рішень?;
- яким чином має бути забезпечена якість оцінювального процесу?

Успішне вирішення згаданих проблем надало змогу побудувати спільну струнку систему діагностики рівня навченості підростаючого покоління, що є важливим кроком для забезпечення кардинального підвищення якості середньої освіти.

Оцінювання успішності учнів є одним з найбільш поширених його видів – учителі оцінюють знання учнів кожного дня на основі їхніх відповідей на запитання, виставляючи оцінки за кожний вид роботи. Таке щоденне внутрішнє оцінювання (на рівні класу або школи) складається з «нормативного» та «критеріального» компонентів: досягнення кожного учня оцінюються відносно певної норми, за яку приймаються усереднені досягнення групи або класу, та відносно середньостатистичного суспільного критерію, який відображають нормативні документи на рівні регіону та держави (загальнонаціональний стандарт).

Успішність учнів всіх типів шкіл на обох рівнях навчання (початкова і середня школи) у Німеччині оцінюється постійно за допомогою письмових тестів та усних питань і практичних робіт. Результати викладаються у відповідних звітах протягом кожного року навчання, а також по його завершенню. Оцінки виставляються, починаючи з кінця другого року навчання, а особливістю шкали оцінок є відлік у зворотному напрямку – від 6 (дуже погано) до 1 (дуже добре).

Іншим видом оцінювання успішності учнів у Німеччині є зовнішнє оцінювання, яке дає змогу зробити порівняння та отримати дані щодо рівня знань учнів на регіональному та національному рівнях і вжити заходів з метою загального підвищення освітніх досягнень. Одночасно у зв'язку з потребою підвищення якості учнівських знань та освітньої системи в цілому особливої ваги набуває формувальний вид оцінювання, який надає змогу виявити рівень досягнень учнів на певному етапі навчання та вчасно вжити необхідних заходів для поліпшення кінцевих результатів.

---

Перехід з класу в клас базується на результатах постійного оцінювання знань, умінь та навичок учнів учителем у класі. Періодичне оцінювання (іспити наприкінці шкільного року та серії тестів через регулярні інтервали часу протягом навчального року) відіграють часто лише допоміжну роль. На думку німецьких фахівців, постійне оцінювання (а не періодичне) дає змогу отримати більш реальну картину прогресу учнів. При нормативному оцінюванні учні бачать перспективу прогресу (досягнення норми) або провалу (не досягнення норми). Обидва ці результати не завжди відображають компетентність індивіда. При оцінюванні відносно критерію успішність учня порівнюється із встановленим критерієм, тому всі індивіди можуть досягти успіху за умови відповідності критеріям.

Загалом, оцінювання успішності учнів відіграє важливу роль в освітньому процесі Німеччини. Воно забезпечує необхідною інформацією про рівень знань та ступінь прогресу учнів, дає змогу провести кращий моніторинг якості освіти на локальному та національному рівнях.

## **ДО ПИТАННЯ ПРО СТАНДАРТИЗАЦІЮ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КИТАЇ ТА США**

**Оксана Шпарик, к.п.н.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(м. Київ)*

Успішний вступ КНР у єдиний світовий освітній простір вимагає від китайських педагогів глибокого розуміння актуального стану, тенденцій та закономірностей розвитку освіти у світі.

Питанням якості освіти та шляхів її впровадження у національну освітню систему КНР займається чимало китайських дослідників, а саме: Хе Лін, Сюй Цзянь, Фан Сяодун, Ван Янь, Сюй Шихун, Ху Чжун та ін. Система загальної середньої освіти США, зокрема стандартизації змісту освіти, є об'єктом дослідницької уваги Цен Сулинь, Го Юаньсян та ін.

Незаперечним фактом для китайських дослідників стало те, що у XXI столітті проблема якості освіти є центральною темою для освітніх систем усіх розвинених країн світу. У зв'язку з цим повсюдно усвідомлюється необхідність розробки механізмів забезпечення та контролю якості, один з яких – освітній стандарт (课程标准). На думку китайських дослідників, стандартизація освіти має сприяти підвищенню загальнонаціонального рівня якості у цій галузі.

Доведено, що розроблення системи стандартів відбувалася в різних країнах нерівномірно.

Історія стандартизації китайської освіти налічує сотню років. Ще за останніх часів династії Цін (1644-1911) статут шкіл містив «Методику ау-

---

диторних занять», яка окреслювала зміст навчальної програми та кількість навчальних годин. У січні 1912 р. Міністерством освіти Китайської Республіки було опубліковано «Загальні стандарти з навчальних програм», яких дотримувалися близько 40 років.

У 50-х рр. XX ст. почалася розбудова індустріальної економіки, що привело до суттєвих змін у шкільній освіті. Було реформовано зміст освіти і переглянуто освітні стандарти.

Наступна віха реформування стандартів відбулася у 2001 р. Ця реформа була зумовлена економічним зростанням та розвитком людського потенціалу. Нові стандарти відображали світові освітні тенденції і враховували китайську специфіку у цій галузі. Завдяки застосуванню стандартів були досягнуті високі результати у навчанні, проте зміст деяких навчальних програм необхідно було вдосконалювати.

Теперішні зміни в освітніх системах різних країн, у тому числі і Китаю, спрямовані на підвищення освітнього рівня молоді, формування функціонально і професійно підготовлених фахівців, здатних забезпечити економічний розвиток, конкурентність та політичну незалежність держави. Це викликає потребу у перегляді і вдосконаленні національних освітніх стандартів.

Слід зазначити, що у пошуках нової парадигми забезпечення якісної освіти, китайські дослідники звертаються до зарубіжного досвіду. Цікавою для них є американська система освіти, яка тривалий час перебуває у стані реформування у напрямі підвищення якості шляхом запровадження освітніх стандартів.

Акцентовано, що саме у США вперше було використано термін «стандарт освіти» для позначення нормативних вимог суспільства щодо освіченості учня.

З'ясовано, що процес розробки стандартів шкільної освіти в США розпочався пізніше, ніж в європейських країнах і здійснювався з метою підвищення ефективності економіки. У 1973-1983 рр. в школах 34 штатів США використовувалися «Стандарти мінімальних (базових) компетентностей», які означали мінімальні вимоги до закінчення середньої школи.

Початок реформ у галузі стандартизації освіти в США пов'язують з публікацією Доповіді Національної комісії по вдосконаленню освіти, яка називалася «Нація у небезпеці» (1983) (A National Risk). Під впливом даного документа було збагачено зміст освіти та підвищено якість освіти для всіх верств суспільства за рахунок розширення «загального ядра» знань. Відбулося повернення до базисних наук і відродження класно-урочної системи. Також було впроваджено тести для перевірки умінь випускників середніх шкіл. Реформа змісту освіти відбувалася у напрямі її гуманітаризації.

У 90-х роках активно здійснюється розробка Національних освітніх стандартів («Америка-2000: стратегія в галузі освіти») (1991), під якими розуміється сукупність чітко визначених нормативних вимог до змісту на-

---

вчальних програм, обов'язкового мінімуму знань та вмінь школярів. Найважливішим фактором у реалізації цього нового стандарту освіти є фінансування шкільних потреб.

Важливе значення для сучасного етапу стандартизації освітньої системи має закон Дж. Буша «Жодна дитина не повинна відставати» (No child left behind) (2002), в якому проголошувалися нові критерії національних освітніх стандартів. Особливостями нового американського стандарту середньої освіти стали: переорієнтація системи освіти з елітарної на масову дванадцятирічну середню школу; регламентація як змісту програм і випускних тестів, так і тривалості навчального курсу; диференціація освіти.

У ході дослідження встановлено, що особливістю американських стандартів є різнорівневість (існують стандарти федерального, штатного і місцевого рівнів) та рекомендаційний характер цих документів, хоча в останні роки дедалі більшої сили набуває рух за надання їм статусу обов'язковості. За визначенням американських науковців є три типи освітніх стандартів: стандарт змісту освіти (окреслює знання, вміння та навички, які учні мають отримати у школі); стандарт навчальних досягнень (визначає ступінь успішності учнів у засвоєнні змісту освіти); стандарт можливості для навчання (можливості, що надає освітня система для досягнення необхідного рівня стандартів).

Зроблено висновок, що на відміну від американських стандартів, освітні стандарти КНР є обов'язковими до виконання. В освітніх стандартах КНР немає такого типу, як стандарт можливостей. Освітні стандарти США більш докладніше відображають основні пріоритети загальної освітньої концепції, посилені емпіричними дослідженнями та поєднані міждисциплінарним зв'язком.

---

## **VI. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОСТІ ТА СПРИЯННЯ ТВОРЧИМ ЗДІБНОСТЯМ ШКОЛЯРІВ**

### **ОСНОВНІ ПИТАННЯ ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ НАДАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У КАНАДІ (НА ПРИКЛАДІ ШТАТУ БРИТАНСЬКА КОЛУМБІЯ)**

**Юрій Гоцуляк**

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

Канадський законодавець об'єднує категорії обдарованих дітей і дітей із певними вадами розвитку у поняття дитини з особливими освітніми потребами. Це обумовлено двома аспектами: по-перше, обидві категорії потребують додаткового освітнього підходу, і по-друге, необхідністю запобігти «дискримінації» та потурання «елітаризму» при виділенні категорії обдарованих дітей. Розглянемо основні питання, які виносяться освітнім законодавством провінції Британська Колумбія для регулювання освіти обдарованих дітей.

Перше, це загальні положення у яких декларується політика держави в цій сфері. В основу цієї політики покладене переконання, що всі учні повинні мати рівний доступ до можливостей навчання з метою прагнення до вдосконалення своїх здібностей за допомогою комплексу освітніх програм. Своє впровадження закон обґрунтовує тим, що спеціальні освітні програми та послуги дозволяють учням з особливими потребами отримати рівноправний доступ до навчання і надають можливості для реалізації і досягнення мети цих освітніх програм [1].

Що стосується безпосередніх приписів закону, то одним із ключових питань освіти обдарованих дітей – є питання соціалізації учнів. Таким чином, декларується освітня політика включення (інклюзивності): інтеграції і адаптації до учнівського співтовариства. Британська Колумбія сприяє розвитку системи освіти, в якій учні з особливими потребами являються в повній мірі включені до співтовариства учнів (тобто, освітні програми не можуть передбачати ізоляцію дитини). Включення передбачає втілення принципу, що всі учні мають право на рівний доступ до навчання у всіх аспектах освітніх програм [1].

Наступним питанням законодавчого регулювання – є розміщення обдарованих учнів. Рада з питань освіти провінції має забезпечити проведення консультації батьків дитини, яка має особливі освітні потреби з приводу умов розміщення дитини у зв'язку із особливостями освітньої програми.

---

Рада має забезпечити наявність автономних класів для навчання учнів з особливими потребами, у тому числі, обдарованих дітей. У випадках, коли повна інтеграція учнів з особливими потребами у зв'язку із їх винятковістю перешкоджає розкриттю їх здібностей, такі учні мають розміщуватись у спеціальних автономних класах, які формуються для реалізації їх здібностей. Таке розміщення може бути повним або частковим, в залежності від особливостей самого учня і має відбуватись тільки у випадку, якщо інтеграція його в загальних класах визнається перепорою на шляху його освіти [2].

Важливим аспектом для регулювання освіти обдарованих дітей – є планування навчально-виховного процесу. Рада з питань освіти провінції Британська Колумбія має гарантувати розробку та впровадження індивідуального плану навчання, який призначений для учнів з особливими потребами в найкоротший строк після того як учень буде ідентифікований як такий, що в силу своїх здібностей потребує індивідуального підходу до навчання. Рада з питань освіти має забезпечити те, щоб індивідуальний план навчання розглядався щонайменше один раз в навчальному році, та, при необхідності, змінювався [3].

Важливі функції по нагляду за системою освіти обдарованих дітей канадський законодавець покладає на центральний орган управління освітою. Міністерство постійно проводить аудит, який пов'язаний із діяльністю шкіл по наданню спеціальних освітніх послуг обдарованим дітям. Міністерство регулярно здійснює аналіз успішності учнів з особливими потребами за результатами проведеного моніторингу. Крім того, закон, що регулює діяльність шкіл, вимагає створення в кожній школі спеціальної ради по плануванню для розробки щорічних навчальних планів, у тому числі, для дітей з особливими потребами. Міністерство слідкує за справедливим розподілом ресурсів між шкільними округами у відношенні освіти учнів з особливими потребами. Шкільні округи несуть відповідальність за планування і надання освітніх послуг, в тому числі для учнів з особливими потребами [1]. Законодавство передбачає, що у сфері спеціальної освіти і на різних стадіях навчально-виховного процесу мають створюватись умови для оскарження рішень шкіл, їх співробітників, а також інших державних органів, пов'язаних з освітнім процесом [1].

Резюмуючи, доходимо висновку, що питання освіти обдарованих учнів у Канаді є частиною внутрішньої державної політики, про що свідчить значна законодавча увага до даної сфери. Це обумовлено тим, що диференційована освіта уже давно є ознакою прогресивності освітніх систем розвинених країн, адже дозволяє задовольняти освітні потреби кожної людини і в повній мірі забезпечувати право кожного на освіту відповідно до здібностей.

### *Література*

1. School act, BC Ministry of Education, Governance and Legislation Branch C-1 August 1, 2012, revised statutes of British Columbia, 1996 // [електронний ресурс]: <http://www.bced.gov.bc.ca>.

---

2. Individual education plan order / British Columbia Ministry of Education, August 1, 2012 // [електронний ресурс]: <http://www.bced.gov.bc.ca>

3. Special needs students order / British Columbia Ministry of Education, August 1, 2012 // [електронний ресурс]: <http://www.bced.gov.bc.ca>

## **СПРЯМУВАННЯ ДЕЯКИХ ПРОГРАМ І ПРОЕКТІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ У ГАЛУЗІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Кирило Сінко**

*Інститут обдарованої дитини НАПН України*

*(м. Київ)*

Проаналізувавши результати численних досліджень, які підкреслюють зниження зацікавленості до ключових наук та математики серед молоді, і врахувавши той факт, що джерелом зниження зацікавленості до науки і навчання в цілому є те, як наука викладається в школі, Європейська Комісія зібрала групу експертів для вироблення пропозицій щодо радикальних змін базованих на ноу-хау та позитивній практиці у науковій освіті.

У цьому контексті, серед іншого, спільнота наукової освіти прийшла до висновку, що формат освітніх проектів і програм, покликаних змінити на краще існуючий стан речей у освіті, є найбільш продуктивним з точки зору досягнення поставлених вище цілей і виконання задач. Отримуючи, разом з фінансовою підтримкою, певну незалежність у інтерпретації ключових впроваджуваних освітніх підходів, такі проекти і програми напрацьовують належний теоретичний і практичний доробок і сприяють покращенню якості шкільної освіти на глобальному рівні.

Концепція Форуму Ірландської Королівської Академії (RIA) та Всі Європейські Академії (ALLEA) «Академічно-промисловий альянс – об'єднані зусилля в галузі наукової освіти» побудована на наступних твердженнях: у довгій історії людської діяльності науковий прогрес і технологічний розвиток ніколи не рухалися такими темпами, як це відбувається сьогодні. Крім того, існує загально поширена погодженість з тим, що для підтримки конкурентоспроможної і стійкої національної економіки, країни повинні мати у своєму розпорядженні науково грамотну і гнучку робочу силу, що протягом всієї кар'єри піддається перекваліфікації та перепідготовці кадрів. Очевидно, що потреби ринкової сфери, яка швидко розвивається, і благополуччя надзвичайно складного суспільства вимагають не менше зусиль. Такий рівень робочої сили може бути підтримано тільки якщо вона постійно поповнюється новими учасниками, які не тільки володіють необхідними навичками та підготовкою у галузях математики, природничих наук і технології (MST), але і є ініціативними, творчими і заповзятливими в умовах



---

робочої обстановки, а також здатні до активних дій щодо усунення перешкод та вирішення проблем. Ключ до виховання таких якостей, зацікавленості учнів-майбутніх професіоналів у науково-технічній кар'єрі, лежить у початковій та середній школі та, зокрема, у самій природі педагогічного підходу, який запроваджують міністерства освіти і вчителі.

Звіт Організації з економічної співпраці та розвитку під назвою «Еволюція учнівської зацікавленості у науці та технологіях» зазначає роль позитивного контакту з наукою на ранній стадії формування відношення до науки як ключову. Однак, дослідження також свідчить що у той час коли дітьми керує природна допитливість у наукових предметах, традиційна форма освіти може придушувати цей інтерес і, таким чином, мати негативний вплив на розвиток ставлення до науки і навчання в цілому.

Психолого-педагогічні наслідки цільових орієнтирів програм і проєктів Європейського Союзу проілюстровані прикладом впровадження (у результаті діяльності низки освітніх проєктів) у шкільній освіті деяких країн цієї спільноти підходу до викладання природничо-наукових дисциплін «Наукова освіта, базована на допитливості (дослідженні)». НОБД (IBSE) – це методика викладання матеріалу, при якій учень більше відповідає на питання вчителя, ніж слухає його пояснення. Тут – принципова риса, що відрізняє метод допитливої освіти від загальноприйнятого дедуктивного. За допомогою наполовину продуманих, наполовину живих, інтуїтивних запитань, що виникають у вчителя, він спрямовує, підштовхує учня до розуміння суті досліду, уроку, теми. Відповідаючи на послідовні запитання вчителя, учень ніби повільно піднімається сходами, осягаючи досі ще не відомі висоти знання. Насильницьке нав'язування замінюється атмосферою особистого пошуку. Вчитель, як і тисячі років тому, керуючись допитливою природою людського ества, допомагає дитині вивільнити внутрішню творчу енергію. А все інше вона робить самотужки.

Знання тут вже не такі абстрактні, мають пряме відношення до внутрішнього життя дитини, до розвитку її особистості. Знання тут знову набувають втраченої цінності, персональної значущості.

Сучасні діти зростають у прагматичному світі, який постійно і доволі швидко змінюється. Тепер вони самі, у досить ранньому віці, обирають – підлаштовуватися чи протидіяти зовнішнім та внутрішнім факторам життя. Тому вчитель сьогодні має не лише дати знання. Він повинен довести, що його наука варта того, щоб її вивчати.

---

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

### **НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ**

**Наталія Авшенюк, к.п.н.**

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

Здійснення порівняльних педагогічних досліджень, зокрема міжнародного масштабу, розглядається вченими як продуктивний спосіб визначення загальних підходів до поліпшення навчання й викладання. Проте, в галузі неперервного професійного розвитку вчителів (НПРВ) міжнародні порівняння, на переконання вчених (К. Уайтхаус, Т. Гаскі), не є ефективними. Такий стан справ пояснюється двома причинами: по-перше, НПРВ є частиною освітнього середовища, яке значно відрізняється, навіть у країнах зі схожим рівнем учнівських досягнень згідно з міжнародними порівняльними дослідженнями якості освіти. По-друге, державні органи управління, як правило, не регламентують зміст і форми НПРВ, що призводить до нерівномірності у якості надання таких послуг для вчителів у різних країнах [1, с. 1]. Саме тому, дослідникам дуже складно схарактеризувати спільні чинники ефективного НПРВ для різних країн світу.

Впродовж останнього десятиліття міжнародними організаціями, групами вчених та окремими науковцями проведено ряд досліджень з проблем НПРВ, основними перевагами яких є логічна структурованість, ґрунтовна методологічна основа, статистична переконливість, а також зосередженість на результатах, що піддаються оцінюванню. Усі вони, насамперед, спрямовані на уточнення змісту поняття «професійний розвиток вчителів», зокрема через характеристику феномена професійного розвитку вчителів у світовому освітньому просторі. Одним із підходів до вирішення цього завдання є аналіз і систематизація праць провідних науковців педагогічної галузі з метою визначення тенденцій розвитку певного явища та прогностичних напрямів його дослідження.

На початку XXI ст. Інститут планування освіти ЮНЕСКО оприлюднив одну з перших таких робіт «Професійний розвиток учителів: міжнародний огляд літератури» (2003 р.), в якому автор, Елеонора Віллеґа-Раймерс, зробила спробу обґрунтувати ключові характеристики досліджуваного явища крізь призму узагальнення наукових розробок сучасних учених за такими напрямками: 1) системи та моделі професійного розвитку вчителів; 2) чинники, що впливають на ефективний професійний розвиток; 3) вплив профе-

---

сійного розвитку на вчителів, їх учнів та на успішність проведення освітніх реформ; 4) етапи професійного розвитку вчителів; 5) зміст професійного розвитку вчителів; 6) культура підтримки професійного розвитку вчителів [2]. Це дослідження стало поштовхом до подальшого наукового пошуку термінологічної визначеності шляхом співставлення поняттєво-категоріального апарату у межах порівняльних досліджень.

Звернемо увагу на декілька відносно нових робіт, виконаних у 2011 р. Так, під егідою Європейської Комісії в межах програми «Освіта і підготовка 2020» робочою групою «Професійний розвиток вчителів» підготовлено документ «Огляд літератури: якість неперервного професійного розвитку вчителів». Його автор, Франческа Кена об'єднала колективні й індивідуальні наукові дослідження проблеми забезпечення якості НПРВ та документи міжнародних організацій у чотири групи, зокрема: 1) професійний розвиток учителів: міжнародний стан справ; 2) дослідження взаємозв'язку ефективності освіти і професійного розвитку вчителів; 3) дослідження взаємозв'язку ефективності школи і професійного розвитку вчителів; 4) навчання вчителів і неперервний професійний розвиток [3].

Друге дослідження цього періоду, здійснене чилійською вченою, Беатрисою Авалос на основі аналізу наукових статей з ключовим словом «професійний розвиток учителів», опублікованих впродовж 2000 – 2010 рр. у часописі «Педагогічна діяльність і педагогічна освіта». Вивчивши 111 статей авторства науковців з країн ЄС, Північної Америки, Південної Африки, Східної Азії, автор дійшла висновку, що професійний розвиток учителів у зазначених роботах розглядається у межах трьох тематичних напрямів, а саме: 1) навчання практикуючих учителів (як вони навчаються, яких зусиль докладають при навчанні, як ці зусилля впливають на зміну їх пізнання, переконань та практичної діяльності); 2) інтегрована чи ситуативна природа професійного навчання і розвитку вчителів: у шкільному середовищі та культурі, відносно того, як система освіти та освітні стратегії впливають на їхню роботу; 3) роль посередництва у якості професійного розвитку вчителів: зовнішня допомога, що надається у співпраці школою, університетом, науковцями, іншими учителями, формальними і неформальними педагогічними мережами, а також використання внутрішніх специфічних засобів як ресурсів самоаналізу та мотиваторів змін [4, с. 13].

Отже, проаналізувавши порівняльні дослідження з проблеми НПРВ, можемо узагальнити, що ключовими напрямками дослідження феномену професійного розвитку вчителів у світовому освітньому просторі є: чітке визначення навчальних потреб як вчителів, так і учнів; забезпечення неперервності, пролонгованості й стабільності цього процесу; диференціація напрямів професійного розвитку за предметним спрямуванням; визнання найефективнішою формою професійного розвитку вчителя його щоденну практичну взаємодію з усіма суб'єктами навчального процесу; заохочення до рефлексивної практики; утвердження тісної співпраці з колегами, ке-

---

рівництвом, соціальними партнерами; запровадження зовнішнього оцінювання.

### *Література*

1. Whitehouse C. Effective continuing professional development for teachers. –Centre for Education Research and Policy, May 2011. – 13 p.
2. Villegas-Reimers E. Teacher Professional Development: an International Review of the Literature.– Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2003. – 196 p.
3. Caena F. Literature review:quality in teachers' continuing professional development. – European Commission, 2011. – 20 p.
4. Avalos B. Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years / Beatrice Avalos // *Teaching and Teacher Education*. – 2011. - №27. – P. 10 – 20.

## **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В АНГЛІЇ**

**Олена Бевз, к.п.н.**

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

В Україні склалася своя система підготовки вчителя іноземної мови, зокрема англійської як головної спеціальності згідно трьох освітньо-кваліфікаційних рівнів (ОКР): бакалавр, спеціаліст, магістр. Випускники отримують дипломи філологів та вчителів / викладачів англійської мови не лише у педагогічних ВНЗ III і IV рівнів акредитації. Дуже часто такі випускники обирають професію вчителя та ідуть працювати в школу лише у випадку, якщо вони не знайшли себе в інших галузях народного господарства.

У сучасній українській загальноосвітній школі здійснено величезний прорив у напрямку опанування учнями іноземних мов: запровадження вивчення першої іноземної мови з першого класу та другої іноземної мови – з п'ятого. Знання кількох іноземних мов має стати нормою для кожного українця. Тому постає питання готовності держави забезпечити школу висококваліфікованими вчителями іноземних мов.

Міністерство освіти і науки України спільно з Британською Радою в Україні у 2013 р. започаткували новий проект, метою якого є поліпшення якості підготовки майбутніх учителів англійської мови в Україні. Проект носить назву «Шкільний вчитель нового покоління». В рамках проекту членами робочої групи вивчався досвід підготовки вчителя іноземної мови в інших країнах, зокрема в Англії.

---

Кардинальною рисою, що відрізняє обидві країни виступає той факт, що в Англії для здобуття права викладати у школі випускнику після отримання диплому бакалавра необхідно обрати магістерську програму з педагогіки. На нашу думку така постановка питання підкреслює більш свідомий вибір учительської професії на відміну від існуючої практики в Україні.

Крім того, отримати кваліфікацію вчителя можливо закінчивши такі курси як, наприклад, Cambridge English CELTA (Certificate in Teaching English to Adults) при Норіджському інституті мовної освіти (NILE, Norwich Institute for Language Education), який було засновано у 1995 р. Сертифікат про закінчення курсу надає право викладання англійської мови для дорослої аудиторії. Слухачами згаданого курсу можуть стати носії мови без досвіду викладання (наприклад, випускники шкіл); з досвідом учительовання, але без необхідної підготовки (наприклад, особа зі знанням англійської мови, яка викладає в таких країнах як Китай тощо); дипломовані вчителі Великобританії (які з якоїсь причини не працювали за спеціальністю після отримання диплому) та дипломовані вчителі, для яких англійська мова не є рідною мовою. Курс можна пройти очно чи в он-лайн режимі. Його тривалість складає чотири тижні із загальною кількістю 120 годин. П'ять розділів курсу зосереджуються на розвитку мовних вмінь (читання, аудіювання, мовлення, письма тощо), навичок планування уроків, використання ресурсів у різному навчальному середовищі та на професійному розвитку. Характерною рисою курсу є відсутність лекцій у підготовці слухачів. Натомість значна увага приділяється практичним заняттям, педагогічній практиці та рефлексії. Така структура курсу відображається у критеріях оцінювання: педагогічна практика, яку необхідно пройти за двома кардинально відмінними рівнями володіння мовою, наприклад, початковий рівень (elementary level) та професійний рівень (advanced level); планування уроків; чотири письмові роботи, при чому зарахування принаймні трьох робіт уможливує успішне завершення курсу.

На наш погляд якісно нового рівня підготовки майбутніх учителів англійської мови в Україні можливо досягнути беручи до уваги усі її аспекти в комплексі, починаючи від перегляду стандартів підготовки вчителя іноземної мови, збалансування теоретичної, методичної та практичної складових цієї підготовки й до забезпечення соціальних гарантій для вчителя з боку держави. Вивчення досвіду зарубіжних країн у підготовці вчителів-мовників допомагає враховувати та впроваджувати їхні позитивні здобутки, виходити й відповідати світовим стандартам і вимогам до кваліфікованих фахівців у галузі педагогічної мовної освіти.

---

## ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО МЕНЕДЖЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

**Вікторія Белова**

*Київський національний  
торговельно-економічний університет  
(м. Київ)*

Сучасний період розвитку освіти в Україні зумовлює пошук шляхів оптимізації системи в цілому, враховуючи актуальні суспільні виклики. Мова йде передусім про євроінтеграцію як ключовий фактор розвитку освіти. У цьому контексті актуальності набуває проблематика управління освітніми процесами як важливий напрям оптимізації освіти та підвищення її ефективності в умовах глобалізації. Саме тому, вивчення зарубіжного досвіду є тією ключовою передумовою вдосконалення української освіти. Дослідження зарубіжної практики дає змогу осмислити досвід розвинених країн, зокрема Великої Британії, та адаптувати до національної освітньої системи ті принципи, методи і механізми підготовки керуючого сегменту фахівців, які відіграють ключову роль в ефективному функціонуванні освіти.

На початку другої половини ХХ ст. підготовка педагогічних кадрів до менеджерської діяльності у Великій Британії здійснювалася головним чином на педагогічних відділеннях університетів. Майбутні управлінці в освітній галузі були випускниками університетів і проходили однорічний курс педагогічної підготовки (Initial Teaching Training) на отримання сертифікату з педагогіки (Postgraduate Certificate in Education – PGCE), і, одночасно по завершенні курсу їм присвоювався статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status – QTS).

У документах Департаменту освіти зазначено, що «кандидат на присвоєння статусу кваліфікованого вчителя повинен скласти відповідні екзамени для отримання ступеня бакалавра освіти чи сертифікату аспіранта (PGCE), а також тести з літератури, математики і інформаційних технологій, що напрацьовані Англійською генеральною радою освіти спеціально для надання статусу кваліфікованого вчителя. Кількість екзаменаційних тестів може бути не лімітована».

З метою встановлення більш тісних контактів університетів із середніми школами на педагогічних відділеннях почали створюватися спеціальні наукові групи з розробки проблем менеджерської діяльності та навчання у середній школі, які в подальшому перетворювалися на лабораторії та дослідні центри. У якості прикладу можна навести Центр з дослідження змісту навчання у старших класах середньої школи Лондонського інституту педагогіки, Центр з використання активних методів навчання у середній школі Лестерського університету, що виникли із тимчасових творчих груп.

---

Сьогодні педагогічні відділення існують в усіх університетах Великої Британії, де відбувається підготовка вчителів до управлінської діяльності у середніх школах, перепідготовка й підвищення кваліфікації шкільних вчителів та викладачів педагогічних коледжів, підготовка наукових кадрів, науково-дослідницька і методична робота.

Формально можна виділити два типи структур педагогічних відділень: у складі одних функціонують кафедри (academic departments) з однієї або декількох суміжних дисциплін, які організують як наукову, так і навчальну діяльність відділення (Лондонський інститут педагогіки, Педагогічний факультет Кембриджського університету); інші – мають відділи, відповідно до того чи іншого виду діяльності, наприклад, «відділ перепідготовки вчителів», «відділ педагогічної освіти», «відділ магістратури й докторантури» тощо.

У педагогічній літературі, присвяченій проблемам менеджерської діяльності вчителів у Великій Британії особлива увага приділяється питанням спілкування вчителя й учнів як у процесі навчання, так і поза ним. Ключовою проблемою взаємодії вчителя і учнів у навчальному процесі виступає дисципліна, та пов'язані з нею питання заохочень і покарань. Така загальноприйнята точка зору з цього питання викладена Дж. Садлером і А. Джиллеттом у праці «Підготовка вчителів»: «Дисципліна в класі залежить не стільки від відносин вчителя й учнів, скільки від педагогічної майстерності вчителя, від його вміння викладати»». Заохочення й покарання не є на думку авторів важливими факторами, які впливають на дисципліну у широкому сенсі, тобто, йдеться не лише про поведінку учнів у класі, але й їхню старанність. В цілому, відносно застосування заохочень й покарань британські педагоги сходяться в тому, що воно повинне бути не караючим, а „підтримувальним“, враховуючим індивідуальні особливості кожної дитини.

Отже, підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що система підготовки педагогічних кадрів до менеджерської діяльності у Великій Британії складалася протягом ХХ ст. Їх підготовка здійснювалася головним чином, на педагогічних відділеннях університетів, передусім таких як: Лондонський інститут педагогіки, педагогічний факультет Кембриджського університету, педагогічні відділення Бірмінгемського та Екстерського університетів. Завданням цих відділень була теоретична підготовка майбутніх управлінців освіти, розробка різноманітних програм щодо менеджерської діяльності педагогічних кадрів, методика викладання тощо.

З'ясовано, що у 60-х рр. ХХ ст. діяльність педагогічних відділень почала піддаватись критиці з боку шкільних адміністрацій та Міністерства освіти через нестачу шкільної практики, після чого було збільшено кількість годин на педагогічну практику для майбутніх управлінців освіти. Таким чином, в 90-ті рр. система підготовки педагогічних кадрів до менеджерської діяльності у Великій Британії у сенсі організації та змісту стала більш централізованою.

---

Документом, який регулює процес підготовки педагогічних кадрів до менеджерської діяльності на сучасному етапі, є Національна програма для педагогічної освіти.

Також слід зазначити, що у 1985 р. було створено Національний центр підготовки шкільних менеджерів, метою якого було підвищення ефективності менеджерської підготовки директорів і старшої управлінської ланки шкіл Англії та Уельса. А система підготовки педагогічних кадрів до менеджерської діяльності полягає в тому, що до управлінського процесу залучаються досвідчені компетентні лідери. У багатьох школах Великої Британії створюються педагогічні команди, робота яких спрямована на вдосконалення умов роботи педагогічних працівників, досягнення високих показників діяльності середньої школи та розвиток особистості дитини в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Дослідження перспектив запозичення механізмів підготовки педагогічних менеджерів в українську практику становить важливий напрям наукових розробок сучасної педагогічної науки.

## **СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ**

**Петро Бенескул**

*ВСП Агротехнічний коледж Уманського НУС  
(м. Умань)*

Студентське самоврядування в польських ВНЗ реалізовується насамперед на загальноуніверситетському рівні та рівні факультетів і відділень. Органи студентського самоврядування діють на принципах автономії від загальноуніверситетських. Водночас студенти цих структурних одиниць обирають своїх представників до загальноуніверситетських органів. Так, до парламенту університету можуть обирати пару десятків осіб, а можуть майже дві сотні. В свою чергу парламент обирає правління і голову, на яких лягає основний тягар виконання поставлених цілей і завдань. ОСС в кожному університеті мають певні особливості структурної побудови, діяльності, які зумовлені традиціями і особливостями навчального закладу, зокрема специфікою навчально-виховного процесу. Наприклад, у Вищій торгівельній Академії відсутнє студентське самоврядування на рівні академічної групи. Це зумовлено тим, що академічних груп з постійним особовим складом просто не існує, бо студенти обирають власну траєкторію навчання (значну частину предметів обирають за бажанням) і через це постійно опиняються в нових групах. Однак у переважній більшості ВНЗ структура ОСС має схожість до тієї, яка означена наказом міністра освіти та науки України в «Положенні про студентське самоврядування».

У структурі органів українського студентського самоврядування головна дійова особа - староста групи, який виконує деякі адміністративні функції,



---

є допоміжною ланкою між студентами та адміністрацією коледжу; один з кращих за успішністю студент, який відзначається високими моральними якостями, користується авторитетом та пошаною серед студентів групи, має позитивний вплив на колектив групи, володіє організаторськими здібностями, працює під безпосереднім керівництвом куратора групи.

Але, щоб мати більш прогнозований та творчий потенціал старост груп, слід вдатися до вивчення їх якісних характеристик. Насамперед, ми як педагоги, наставники повинні знати, що маємо справу ще з досить молодими особами, не маючих практично досвіду організаторської та управлінської роботи з колективом. Так, наприклад, із загального складу старост груп (всього 37), лише 15 (40 %) старше 18 років, решта 22 (60 %) неповнолітні.

Тому хотілося привернути увагу кураторів до більш виваженого і об'єктивного підходу до призначення старост груп, звичайно разом із студентами своєї групи. Тому що часті зміни старост груп не дають позитивного і стабільного результату. Сьогодні можна відзначити, що в нас старости 3 груп на посаді з першого і по четвертий курс. Щодо змінності старост груп, то ситуація така: жодного разу не змінювались старости в 10 групах, або лише 27 відсотків від загальної їх кількості, це всі групи першого курсу (окрім гр. 15), та групи П26, А210, П37, О38, М43. По два рази змінювались старости в 16 групах (43 відсотки), по три рази у 8 групах (21 відсоток) і «рекордсменами» по змінності старост є групи: М21, Е34, П49, в яких на сьогодні вже четвертий староста. Тож загальний процент змінності складає 73 відсотка.

Однією з вимог до старост груп має бути їх відмінна успішність. Проте і тут ми маємо досить низький показник. Всього 10 старост (27 відсотків) є відмінниками, вони ж отримують підвищену стипендію. Щодо стипендій, то їх не отримують лише три старости груп: Ф39, Ф312, П49 з причини їх навчання на госпрозрахунковій основі. Серед старост 22 юнаки (60 відсотків) і 15 дівчат (40 відсотків).

В полі зору нашої роботи мають бути і інші активісти груп, зокрема: заступники старост, профгрупорги, фізорги, відповідальні за різні напрямки діяльності. Потрібно не забувати і залучати всіх студентів до разових та тимчасових доручень.

Впевнений, що детальний розгляд даного питання на педагогічній раді, обговорення, виступи та конкретні пропозиції стануть хорошим дієвим прикладом для покращення роботи студентського самоврядування в коледжі.

---

## ЄВРОПЕЙСЬКИЙ РЕЄСТР ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОЛЕГШЕННЯ ВИЗНАННЯ ДИПЛОМІВ, КВАЛІФІКАЦІЙ ТА НАУКОВИХ СТУПЕНІВ

Василь Білокопитов, к.п.н.  
Сумський національний аграрний університет  
(м. Суми)

Від самого початку реформи Болонського процесу (БП) було націлено на усунування перепон, що постають перед мобільністю студентів, викладачів та дослідників у Європі. Головним інструментом сприяння мобільності було обрано створення узгодженої системи академічних дипломів та ступенів, що дозволить досягати легкого визнання дипломів студентів та кваліфікацій академічних працівників в іншій європейській країні.

Одним із аспектів БП стало також забезпечення якості вищої освіти, і зокрема розробка механізму ефективного та прозорого контролю за якістю навчання.

З метою зібрання інформації про всі державні, приватні агенції із забезпечення якості освіти, що працюють чи планують працювати у Європі, 11 серпня 2008 р. відбулося офіційне відкриття Європейського Реєстру із забезпечення якості вищої освіти (ЄРЗЯВО) – *EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education)*. При створенні реєстру планувалось, що головним його завданням стане полегшення визнання у тій чи іншій державі Європейського Союзу (ЄС) дипломів, кваліфікацій та наукових ступенів, що були отримані в іншій країні ЄС [1].

Концепцію створення ЄРЗЯВО вперше було озвучено міністрами країн-учасниць БП у м. Берген і була представлена міністрам в доповіді «Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості на Європейському просторі вищої освіти».

У 2006 р. Європейський парламент і Рада Європейського Союзу у спільній рекомендації висловили свою підтримку ідеї щодо створення ЄРЗЯВО.

Навесні 2007 р. Група Е – 4 (чотири європейські асоціації, що є консультативними членами БП: Європейська асоціація забезпечення якості у вищій освіті (ЄМЗЯ), Європейська асоціація університетів (ЄАУ), Європейська асоціація вищих навчальних закладів (ЄАВНЗ), Європейський студентський союз (ЄСС) представила європейським міністрам, відповідальним за вищу освіту модель, засновану головним чином на принципах співпраці основних партнерів у галузі вищої освіти [2].

До речі, у березні 2008 р. в Брюсселі Україна стала повноправним урядовим членом ЄРЗЯВО, що стало важливим кроком системи вищої освіти України в напрямі забезпечення європейського рівня якості. Для підтвердження серйозних намірів було підготовлено проект Закону України «Про

---

внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» у відповідності до вимог і рекомендацій БП. Указом Президента України №244/2008 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» КМ України дано доручення «опрацювати у двомісячний строк питання щодо створення у 2008 р. системи моніторингу якості освіти та участі України у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти. Крім цього, створено робочу групу для розроблення національної рамки кваліфікацій із вищої освіти.

Створення цього добровільного реєстру стало наріжним каменем БП, адже мало на меті посилити мобільність студентів, дослідників і викладачів, підвищуючи рівень довіри і взаєморозуміння між ВНЗ із різних освітніх систем.

Місія ЄРЗЯВО полягає у: 1) подальшому розвитку Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) через підвищення прозорості забезпечення якості, а отже, підвищенні довіри і впевненості в європейській вищій освіті; 2) забезпеченні чіткою достовірною інформацією про забезпечення якості в Європі, тим самим підвищуючи довіру між агенціями із забезпечення якості вищої освіти; 3) полегшенні взаємного визнання забезпечення якості та підвищенні довіри між вищими навчальними закладами, сприяючи тим самим мобільності та визнанню; 4) завоюванні авторитету в Європі, тим самим підвищуючи довіру студентів, вищих навчальних закладів, ринку праці і суспільства в цілому в якості вищої освіти в Європі;

Для виконання своїх завдань ЄРЗЯВО керує реєстром агенцій із забезпечення якості, що діють в Європі і які повністю відповідають Європейським стандартам та рекомендаціям із забезпечення якості.

ЄРЗЯВО визнає різні підходи до зовнішньої оцінки якості і тому відкритий для всіх агенцій, незалежно від того, на якому рівні вони працюють (програмному або інституційному), або основним напрямом їх діяльності (надання акредитації, оцінка або аудиторські послуги).

ЄРЗЯВО підтримує принципи, на яких засновано Європейські стандарти та рекомендації із забезпечення якості: при зовнішньому контролі якості основна відповідальність за розвиток якості визнається за вищими навчальними закладами, а оцінка повинна проводитися незалежними агенціями із забезпечення якості в прозорій, об'єктивній і відповідальній формі за участю зацікавлених сторін і призводить до обґрунтованих результатів, заснованих на чітко визначених процедурах та критеріях.

Важливо зазначити, що ЄРЗЯВО діє незалежно від інших організацій і приймає розмірні, послідовні, справедливі і об'єктивні рішення [3].

### *Література*

1. Вільний молодіжний портал [Електронний ресурс] / У ЄС створено Європейський реєстр агенцій із забезпечення якості вищої освіти – Режим доступу до матеріалу : <http://fri.net.ua/node/7547>.
2. European Quality Assurance Register for Higher Education / Background information [Electronic resource]. – URL : <http://www.eqar.eu/about/background>

## **ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ У ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ**

**Сергій Бобраков, аспірант**

*ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»*

*(м. Луганськ)*

Одним із напрямів вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ Німеччини є оптимізація педагогічного супроводу на всіх етапах практики. У сучасному німецькому педагогічному дискурсі розрізняють два види педагогічного супроводу:

- *Шкільний педагогічний супровід (Lernbegleitung an der Praktikumsschule).*
- *Університетський педагогічний супровід (Lernbegleitung in universitären Begleitveranstaltungen).*

Дослідимо особливості кожного з них. Відповідальними за здійснення *шкільного педагогічного супроводу* є досвідчені вчителі-ментори, які працюють у навчальному закладі, де проходить практику студент. Характерними рисами шкільного педагогічного супроводу є:

- організація та проведення підготовчих та рефлексивних заходів, відповідно до та після уроку;
- консультативна психолого-педагогічна та методична підтримка практикантів: допомога у підготовці та плануванні уроків, консультування в галузі оптимального розподілення робочого часу, запобігання емоційного та професійного перевантаження практикантів [2, с. 181];
- забезпечення належних умов для здійснення професійно-педагогічної діяльності практикантів.

Відповідальними за здійснення *університетського педагогічного супроводу* є викладачі університету, де навчається студент. Особливості університетського педагогічного супроводу:

- надання практично-релевантної інформації для запобігання «практичного шоку» («Praxisschock») та відмежованості теоретичної університетської підготовки від практичної діяльності.
- забезпечення необхідних умов для здійснення асистентської викладацької діяльності в університеті та реалізації методу взаємовикладання («тім-тічінг» – team-teaching).
- здійснення консультативної підтримки щодо оптимальних моделей взаємодії з керівництвом та викладацьким складом навчального закладу де проходить практична підготовка.
- організація рефлексивних навчальних заходів щодо аналізу та корекції практичної діяльності за допомогою відеозаписів проведених уроків.

---

• упровадження можливостей щодо участі у різного роду Інтернет-форумах, вебінарах, практикумах, що сприяє обміну досвідом та практичною інформацією.

Також, оптимізація педагогічного супроводу передбачає розширення кількості заходів з підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки практикантів. Щорічно проводяться курси, семінари, практикуми та інші заходи для вчителів-менторів та викладачів університету, адже забезпечення якості підготовки вчителів залежить не лише від оптимізації навчальних програм їх підготовки, але й від вдосконалення системи підвищення кваліфікації осіб, задіяних у цьому процесі [1, с. 214].

### *Література*

1. Brouwer N. Can Teacher Education Make a Difference? / Brouwer N., Korthagen F. // American Educational Research Journal. – №42. – Н. 1. – 2005. – S. 153–224.

2. Schubarth W. Nach Bologna: Praktika im Studium–Pflicht oder Kür?: empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis / W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel. – Universitätsverlag Potsdam, 2011. – 339 s.

## **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ І МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НАДНАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР**

**Світлана Вербицька**

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

Проблема забезпечення якості вищої освіти ускладнюється багатоаспектністю досліджуваного феномену. Не існує єдино визнаного терміна, який інтерпретує якість вищої освіти. Експерт з питань розвитку вищої освіти ОЕСР К. Трембле, аналізуючи проблему забезпечення і покращення якості вищої освіти, пропонує визначення якості як абстрактної величини. Вона вважає, що якість – це уявна відстань між двома об'єктами – бажаним результатом і реальними досягненнями індивіда. По мірі зменшення відстані між ними якість буде зростати [1, с. 262]. Але через варіативність «бажаного результату» можна отримати зовсім неочікувані показники якості. Справа в тому, що концепція якості вищої освіти вирізняється складністю і полікомпонентністю, тому вибір однієї характеристики поміж інших часто обумовлений лобіюванням власних інтересів, відстоюванням особистих переконань індивіда, а часто і цілою системою цінностей, традицій і культурних надбань усього народу.

Експерти зауважують, що існує багато варіантів інтерпретації якості вищої освіти. Одні суб'єкти розглядають її як продуктивність, ефективність,

---

об'єктивність, навіть справедливість. Інші описують як бездоганність або результат максимально наближений до ідеалу. А ще хтось аналізує якість з позиції фінансової вигоди, оцінюючи рентабельність і відповідність результату коштам, витраченим на його досягнення.

Процес моніторингу і надання якісних освітніх послуг ускладнюється масовізацією освіти, децентралізацією національних систем освіти, посиленням автономії ВНЗ, визріванням політики неоліберальної спрямованості й диверсифікацією освітніх провайдерів. Експерти Центру досліджень в галузі освіти та інновацій при Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) констатують, що за останні 20 років значно збільшилася кількість контролюючих агенцій національного рівня, та розширились мережі професійних організацій, які ведуть конструктивний діалог на тему забезпечення якості освітніх послуг і моніторингу ефективності національної освітньої політики [2, с. 9]. Проте вони наголошують, що стрімкий розвиток академічної, програмної та інституційної мобільності мінімізує ефективність зусиль національних органів щодо забезпечення якості інтернаціоналізованої вищої освіти та іноземних дипломів і кваліфікацій. Національні системи забезпечення якості освіти лише деяких держав готові дати чіткі відповіді на численні запитання, які виникають у контексті транснаціональної освіти [2, с. 15-16].

Функціонування глобальних мереж національних моніторингових агенцій, проведення проектно-моніторингово-рекомендаційної діяльності міжнародними організаціями стали відповіддю на гостру необхідність створення універсальних методик порівняння якості освітніх послуг, єдиної системи контролю за якістю академічних здобутків і доступу до надійних джерел інформації про діяльність ВНЗ на наднаціональному рівні.

Загальний перелік суб'єктів забезпечення якості вищої освіти включає: уряд держави; національні аудиторські й акредитаційні агенції; ВНЗ; професорсько-викладацький склад; студенти і їх батьки; роботодавці; суспільство; глобальні і регіональні мережі аудиторських і акредитаційних агенцій; міжнародні організації.

З розвитком нових форм транснаціональної вищої освіти, короткотривалих академічних програм, зростанням популярності дистанційної освіти та навчання впродовж життя можна бути впевненим лише в одному: держава і національні акредитаційні агенції вже не в змозі захистити споживачів від псевдокваліфікацій, недійсних дипломів, програм сумнівної якості, проблема переросла національний рівень і настав час для глобального її вирішення.

Отже, аналізуючи проблему забезпечення якості вищої освіти в наднаціональному контексті, можна стверджувати, що лише два останні суб'єкти, які зазначені в переліку, здатні ефективно вирішувати цю проблему.

Зокрема, регіональні й глобальні мережі моніторингових агенцій виконують функції консолідуючого органу. Вони забезпечують конвергенцію

---

в діяльності національних моніторингових агенцій, стандартизацію методів забезпечення якості освіти, якими користуються національні агенції, створення єдиного реєстру національних агенцій, обмін інформаційними і статистичними даними та передовим досвідом тощо.

Міжнародні організації (на прикладі ОЕСР) актуалізують проблему забезпечення якості вищої освіти на рівні міністрів держав, ініціюють її дослідження міжнародними фахівцями і власними експертами, проводять конференції, складають аналітичні огляди, доповіді національного і регіонального масштабу, виконують прогностичну роль, співпрацюють з колегами з інших міжнародних організацій, проводять масштабні тематичні проекти, забезпечують статистичні дані, порівняльні аналізи тощо.

Зокрема, на прикладі освітніх програм ОЕСР можна продемонструвати практичну діяльність міжнародних організацій в рамках забезпечення якості вищої освіти на наднаціональному рівні: 1) Проект з моніторингу якості інтернаціоналізації (IQRP) (аналіз стратегій інтернаціоналізації на інституційному рівні та їх вплив на забезпечення якості вищої освіти); 2) участь у проекті «Директиви із забезпечення якості в сфері транснаціональної вищої освіти» (забезпечити міжнародну основу для захисту студентів від неякісних освітніх послуг та від провайдерів із сумнівною репутацією, а також стимулювати розвиток системи якісної транснаціональної вищої освіти); 3) проект ANELO (оцінювання академічних досягнень студентів у вищій освіті). Мета проекту полягає у категоризації різних типів академічних досягнень та визначенні і моніторингу критеріїв, які впливають на формування освітніх досягнень.

### *Література*

1. OECD. Tertiary Education for the Knowledge Society – Vol. 1 – Paris: OECD, 2008 – 259-324 p.
2. OECD. Quality and Recognition in Higher Education – the Cross-border Challenge – Paris: OECD, 2004 – 203 p.

## **МІЖДИСЦИПЛІНАРНА МАГІСТЕРСЬКА ПРОГРАМА «ДИНАМІЧНІ НАВЧАЛЬНІ СЕРЕДОВИЩА» В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ РЕСПУБЛІКИ КІПР**

**Наталія Восвутко, к.п.н.**  
*Маріупольський державний університет*  
*(м. Маріуполь)*

Поняття «навчальне середовище» привертає значну увагу вітчизняних та зарубіжних учених і освітян, адже питання підвищення якості освіти

---

вбачається в особливій ролі навчального середовища, а саме — його впливу на становлення особистості як суб'єкта навчання.

Навчальне середовище — це штучно побудована система, складові і структура якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу (В. Биков, Ю. Жук).

В Республіці Кіпр функціонує поняття «динамічне навчальне середовище», яке визначається як умови, що оптимально підходять до процесу навчання, яке здійснюється шляхом розвитку внутрішніх здібностей та стратегій на основі активного використання інформаційно-комунікаційних технологій (Х. Георгіу, Н. Орфанідіс).

У системі професійної підготовки вчителів Республіки Кіпр у 2013-2014 н. р. було започатковано міждисциплінарну магістерську програму «Динамічні навчальні середовища» (Δυναμικά Περιβάλλοντα Μάθησης / MA In Educational Sciences: Powerful Learning Environments) в Університеті Фредеріка [1].

Метою програми визначено: підготовка педагогів та дослідників, здатних ефективно діяти та сприяти якісному навчанню у швидкозмінному навчальному середовищі; надання теоретичного та практичного наукового підґрунтя щодо висвітлення сучасних тенденцій методології навчання та організації ефективного навчального середовища; підготовка фахівців освіти, які відповідають потребам сучасності та суспільства майбутнього.

По закінченні навчання студенти набудуть такі вміння та навички: орієнтуватися у новітніх динамічних середовищах; оцінювати нові можливості учня та вчителя, що виникають в сучасних умовах технологізації, інформатизації та швидкого розвитку в усіх галузях життя; будуть здатні здійснювати освітні дослідження, присвячені підвищенню ефективності навчання; використовувати широкий спектр освітніх методів, прийомів та підходів щодо інтеграції різноманітних соціальних питань у сферу формальної та неформальної освіти; використовувати та застосовувати результати досліджень в освітній практиці та суспільстві в цілому.

Організація програми має гнучку структуру. Студенти отримують можливість обирати термін навчання за програмою: продовжуваний — 30 місяців / 5 семестрів, або звичайний — 18 місяців / 3 семестри, що визначаємо як перевагу в організації навчального процесу.

Програма оцінюється у 90 кредитів (ECTS), які можна накопичити двома способами. Перший спосіб передбачає успішне відвідування чотирьох обов'язкових дисциплін (36 ECTS), двох дисциплін за вибором ВНЗ (18 ECTS), двох дисциплін за напрямом спеціалізації (18 ECTS) та виконання дипломного проекту (18 ECTS). Другий спосіб передбачає успішне відвідування чотирьох обов'язкових дисциплін (36 ECTS), трьох дисциплін за вибором ВНЗ (27 ECTS), трьох дисциплін за напрямом спеціалізації (18 ECTS).

Обов'язковими дисциплінами визначено: сучасні принципи методології дидактики та ефективне викладання; методологія освітніх досліджень; навчання та розуміння; новітні технології в освіті.



---

До дисциплін за вибором ВНЗ віднесено: суспільний вимір в освіті; оцінювання в освіті та оцінювання навчальних програм; статистика та обробка статистичних даних; менеджмент освіти та управління навчанням; теорія та політика міжкультурної освіти; педагогічні науки та динамічні навчальні середовища.

Дисципліни зі спеціалізації структуровані за двома напрямками.

Напрямок 1. Динамічні напрями освіти: соціальний та педагогічний виміри виховання здоров'я; сучасні акценти природничих наук; пізнання і навчання природничих наук; сучасні акценти в математиці; творча писемність; грамотність та навчання мові; соціальний та педагогічний виміри фізичного виховання; школа та сталий розвиток.

Маємо зазначити, що термін «сталий розвиток» є офіційним українським відповідником англійського терміну «sustainable development», дослівний переклад якого з урахуванням контексту може бути «життєздатний розвиток» а за сенсом — «самопідтримуваний розвиток». Інколи цей термін тлумачать як «всесбічно збалансований розвиток». За визначенням Комісії ООН зі сталого розвитку, його мета — задовольняти потреби сучасного суспільства, не ставлячи під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти свої потреби. Теорія сталого розвитку є альтернативою парадигми економічного зростання, яка ігнорує екологічну небезпеку від розвитку за екстенсивною моделлю.

Напрямок 2. Міждисциплінарність як інструмент навчання: новітні технології та формування дидактичного матеріалу; мова та література; мистецтво та новітні технології; математика та дитяча література; наука, суспільство, технологія та навколишнє середовище; ідеологія, відтворення та зображення; мова та суспільство; драматургія в освіті.

Одже, зазначена програма сформована за принципами міждисциплінарності, варіативності та гнучкості, технологізації та інформатизації, кредитності та модульності організації навчання. Вважаємо, що магістерська програма «Динамічні навчальні середовища» є доцільною до впровадження у вітчизняний освітній простір.

### *Література*

1. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα επιπέδου Μάστερ στις Επιστήμες Αγωγής: Δυναμικά Περιβάλλοντα Μάθησης // Οδηγός Σπουδών Πανεπιστημίου Frederick 2013-2014. — Σ.183-185.

---

## **РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УГОРЩИНІ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

**Катерина Годлевська**

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

Інтеграція України у європейську і світову спільноту, актуалізує необхідність вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду розбудови системи професійної підготовки вчителів, зокрема, угорського.

Система вищої освіти Угорщини змінювалася разом з коливаннями політичного клімату в країні. Перший угорський університет був заснований в 1367 р. Проте мережа університетів і коледжів сформувалася лише наприкінці ХІХ століття, причому великий вплив на освіту в Угорщині мала церква, а не держава. Саме тому до цих пір тут багато вузів належать релігійним організаціям.

У 1999 р. Угорщина приєдналася до Болонського процесу, а прийняття у 2004 р. офіційної постанови уряду про впровадження стратегічних положень Болонської освітньої системи і у 2005 р. Закону про вищу освіту створили законодавчу базу для реформування вищої освіти країни у відповідності до вимог Болонського процесу, зокрема, переходу вищої освіти, у тому числі й вищої педагогічної освіти, на трьохступеневу систему, що передбачає базовий курс навчання в бакалавраті, магістратурі та аспірантурі (докторантурі). Для реформування педагогічної освіти важливе значення мало створення у 2004 р. національної комісії з питань впровадження Болонських угод та підкомітету з підготовки вчителів.

Вузи Угорщини можна розділити на університети і коледжі, державні, приватні та ті, що належать релігійним організаціям. Навчальний план та освітні стандарти у вузах має оцінювати Державний комітет з акредитації Угорщини кожні вісім років, що гарантує якісне викладання дисциплін. Університети Угорщини пропонують навчання з широкого спектру спеціальностей на різних щаблях освіти і проводять наукові дослідження.

Підготовку вчителів в даний час здійснюють більше половини всіх вищих навчальних закладів Угорщини.

Приєднання до Болонського процесу докорінно змінило систему підготовки вчителів в Угорщині. Наказом міністра освіти Угорщини 15/2006 (IV. 3.) були визначені освітні та кваліфікаційні вимоги бакалаврської та магістерської підготовки і розпочато процес упровадження ступеневої системи вищої освіти.

В Угорщині підготовка вчителів здійснюється за двома спеціальностями, причому кожна вчительська спеціальність може бути як основною, так і до-

---

датковою. Розрізняють такі категорії вчителів: вчитель дошкільних закладів (óvodapedagógus), вчитель початкових класів (tanító), вчитель молодших середніх класів (tanárand), вчитель старших середніх класів (középszkolai tanár), спеціальний вчитель-тренер (gyógypedagógus). Право викладати у школі випускникам угорських вищих навчальних закладів надається тільки після здобуття магістерського диплома.

Сьогодні система професійної підготовки педагогічних кадрів Угорщини розвиває дві моделі (із переважанням останньої): супровідну (concurrent), яка передбачає паралельне засвоєння фахового, професійно-педагогічного та загальноосвітнього навчальних компонентів, і послідовну (consecutive), у якій професійно-педагогічна підготовка здійснюється після завершення вивчення циклу дисциплін за професійним спрямуванням.

На всіх педагогічних факультетах готують вчителів початкової освіти для основних шкіл (tanító), водночас здійснюється підготовка вчителя початкових класів для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин (nemzetiségi tanító), для навчання дітей зі спеціальними освітніми потребами (konduktor-tanító). Студенти можуть обрати собі спеціалізацію: угорська мова та література, фізична культура і спорт, музика і спів, візуальна культура, іноземні мови. Зауважимо, що курси підготовки вчителів початкових класів дають відповідну підготовку з усіх предметів, що вивчаються в 1-4 класах і підготовку одного профільного предмета для 5-6 класів основної школи (általános iskola).

Система освіти вчителів початкових класів, як і вся інша система вищої освіти Угорщини відповідає європейським стандартам. З 2006/2007 навчального року у вузах Угорщини введена болонська система освіти, яка передбачає три етапи навчання: 1) при навчанні в університеті протягом 3-х років студент отримує диплом бакалавра; 2) за наявності цього диплома студент має право продовжити навчання в магістратурі (+ 2 роки); 3) останнім етапом може бути докторська школа (+ 3 роки зі стипендією або без стипендії) (і ще + 2 року додатково, для написання дисертації).

Програма підготовки бакалаврів передбачає накопичення 180 кредитів. Один кредит еквівалентний 30 навчальним годинам, а навчальне навантаження одного семестру становить 30 кредитів. Студенти-першокурсники, які готуються до вчительської професії, повинні як спеціалізацію обрати додаткову вчительську спеціальність. Обсяг навчання за основною спеціальністю, зазвичай, складає 100 кредитів, за додатковою – 50. Близько 10 кредитів студент отримує, вивчаючи дисципліни за вільним вибором, і ще 10 – за виконання кваліфікаційної роботи. Це забезпечує отримання базових знань для продовження навчання за магістерською програмою підготовки вчителя та отримання другої кваліфікації.

Отже, підготовка вчителів початкової школи в Угорщині займає гідне місце у системі вищої освіти і відповідає загальноєвропейським стандартам.

---

## КОМПЕТЕНТІСНЕ СПРЯМУВАННЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ У МІЖНАРОДНОМУ КОНТЕКСТІ

**Іван Гончаренко, аспірант**  
*Університет менеджменту освіти*  
(м. Київ)

Впровадження компетентісного підходу у системі підвищення кваліфікації психолого-педагогічних працівників в Україні знаходиться на вістрі освітніх реформ. Особливого значення професійна компетентність науково-педагогічного працівника набуває у контексті виокремлення міжнародними колами компетентісно спрямованої освіти як чинника її якості та конкурентоспроможності.

Значні розробки здійснено в рамках діяльності таких міжнародних структур, як Рада Європи, Європейська Комісія ЄС, ЮНЕСКО, Програма розвитку ООН, Організація економічного співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів та ін.

У березні 2000 р. в Лісабоні Європейською Радою ЄС було визначено стратегічну мету – створити найбільш конкурентоспроможне та динамічне суспільство знань, що базується на економічному зростанні з більшою кількістю кращих робочих місць, зокрема, модернізацію європейської соціальної моделі інвестування у людину. Необхідною умовою соціально-економічного розвитку суспільства в епоху знань визнано освіту впродовж життя, метою якої є неперервне поліпшення знань, навичок та професійної компетентності. Меморандум навчання впродовж життя ЄС проголосив здатність навчатися впродовж життя як ключову компетентність.

Важливу роль у стандартизації в системі вищої освіти та освіти дорослих відіграє ухвалена у м. Бергені (Німеччина) в 2005 р. Болонська рамка кваліфікацій, до процесу впровадження якої долучилося 46 країн світу. Болонська рамка запровадила так звані «Дублінські дескриптори», що покликані охопити широкий спектр дисциплін та профілів кваліфікацій і повинні трактуватись як загальні висловлювання про типові досягнення особи, що навчається [3].

Психолого-педагогічна компетентність як поняття здебільшого дослідниками розглядається у контексті підготовки педагогічних працівників у вищих навчальних закладах, а також у контексті фахової діяльності педагогів загальної середньої освіти та вищої школи. Розвиток психолого-педагогічної компетентності відображає потребу педагогічного працівника у самопізнанні, знаходженні способів та методів навчально-виховної діяльності, методів впливу на особистість із урахуванням закономірностей розвитку його психіки і пов'язується із сферою «людина-людина», зумовлена

---

змістом діяльності фахівця і частиною його професійної культури, виступає особистісним інструментарієм фахівця [1, с. 128].

Україна долучилась до вищеописаних процесів, що підтверджує, зокрема, постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України» (2011 р.) [2], яка визнала необхідність впровадження національної рамки кваліфікацій та розробку відповідних навчальних стандартів та програм.

### *Література*

1. Іващенко О. Сутність поняття психолого-педагогічної компетентності в процесі підготовки фахівців вищих навчальних закладів // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : М. Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Ч. 2. – 364 с.

2. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України №1341 від 23.11.2011 // [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/> – Заголовок з екрану.

3. Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards // [Електронний ресурс] / Режим доступу : [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/EUA1\\_documents/dublin\\_descriptors.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf) – Заголовок з екрану.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ, США ТА УКРАЇНІ**

**Юлія Гребеник, аспірант**

*Сумський базовий медичний коледж  
(м. Суми)*

В епоху високих технологій кожна галузь науки розвивається. Медицина є однією з галузей, де цей розвиток найбільш помітний. Чим більше зроблено в цій сфері, тим здоровіше буде майбутня нація.

Зазвичай життя та здоров'я суспільства та конкретної людини залежить від командної роботи всіх спеціалістів цієї галузі, важливим і необхідним складником якої є праця медичної сестри. Тож розглянемо особливості підготовки та функціонування медичних сестер у трьох країнах: Великій Британії, США та Україні.

Почнемо аналіз з Великої Британії. Аналіз джерел дозволяє засвідчити, що це – одна із країн, де медицина посідає важливе місце, а робота медичної сестри знаходиться серед 10 найпопулярніших професій сучасності.

Відомо, що право на здобуття медсестринської освіти має кожний британець будь-якого віку, культури і статі. Проте є одна, особлива умова – лю-

---

дина, яка бажає стати медсестрою, не може бути причетна до кримінальних злочинів будь-якого виду, що обов'язково перевіряється Бюро Кримінальних реєстрацій [2].

До навчального плану при підготовці медичних сестер у Великій Британії входять 50% теоретичного курсу та 50% практики в лікарнях або інших охороноздоровчих закладах. Теоретичний курс може бути закінчений на 3-4 році при умові денної форми навчання, що залежить від дисциплін та освітнього рівня, який планує отримати студент-медик. Студент-заочник буде вчитися від 4 до 6 років. Багато медичних сестер мають право поєднувати своє навчання з дипломом соціального працівника [2].

Робота медичної сестри в США вельмишановна. Деякі медсестри мають право ставити діагноз, і лише потім проконсультуватися з лікарем.

Як і для Великої Британії, для підготовки медичних сестер у США характерна вузькопрофільність. Зокрема, найпопулярніші такі кваліфікаційні рівні: дипломована медична сестра (RN) та медсестра, що отримала ліцензію держави або регіону (LPN) [3].

Під час навчання студенти-медики мають право обирати навчальні дисципліни, планувати навчальний курс і розподіляти час навчання. Система освіти в США дозволяє медичним сестрам продовжувати навчання та отримувати вчений ступінь.

При підготовці медичних сестер у Великій Британії та США значна увага приділяється формуванню комунікативної культури студентів. Акцент робиться на спілкуванні між пацієнтом та медсестрою та як вона повинна себе поводити в різних комунікативних ситуаціях. Також приділено велику увагу просвітницькій діяльності, адже медсестри мають розповідати пацієнтам про хвороби та їх профілактику, здоровий спосіб життя.

Аналіз вітчизняної підготовки студентів-медиків дозволяє констатувати, що система медичної освіти стабільно розвивається, а її якість є конкурентоспроможною на ринку праці в світі.

Медична сестра в Україні – універсальна, після закінчення медичного коледжу вона може працювати в будь-якому відділенні. Широкопрофільність підготовки медсестер має свої переваги, особливо щодо майбутнього працевлаштування. Хоча відмінності в спеціальностях теж мають сенс. Наприклад, якщо майбутній студент в майбутньому бажає працювати лише в пренатальному центрі, то термін навчання буде повністю залежати від обраного фаху. Це надасть змогу зекономити час та гроші на навчання. Також цілком можливо, що обравши один профіль, медична сестра зможе досягти більшого професіоналізму.

У сучасних дослідженнях йдеться про поділ сестринської справи на дві взаємопов'язані підсистеми: медсестринська освіта і медсестринська діяльність. Підсистема освіта поділяється на початкову, базову та повну вищу освіту. Рівні освіти: I – медсестра-молодший спеціаліст, II – медсестра-бакалавр медицини, III-IV – медсестра-спеціаліст, магістр. Зазначається, що

---

вперше в Україні кінцевим результатом для медичних сестер-спеціалістів (магістрів) є захист кандидатської та докторської дисертації з проблем медсестринства [1, с. 13].

Водночас, наголошується на необхідності реформування сестринської справи в Україні, про що свідчить велика кількість чинників: «традиційне уявлення про медичну сестру, недооцінка значення наукових принципів у підготовці» тощо [1, с. 18].

У цьому контексті мусимо констатувати, що медична сестра в Україні не має того статусу, як у Великій Британії та США. Медична сестра у нашій країні – помічник лікаря, що не має самостійності в прийнятті рішень. Дуже часто лікарі ставляться до медсестри як до технічного працівника, який має лише чітко виконувати їх вказівки.

Як бачимо, підготовка медичних сестер в кожній країні має свої особливості, певні переваги та недоліки, які слід враховувати під час реорганізації системи охорони здоров'я.

### *Література*

1. Шегедин М. Б. Медико-соціальні основи реформування мед сестринських кадрових ресурсів системи охорони здоров'я : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора мед. наук : спец. 14.02.03 «Соціальна медицина» / М. Б. Шегедин. – Київ, 2001. – 24 с.

2. Nurse Training in the UK [Електронний ресурс] / Demand Media. – 1999-2014. – Режим доступу: [http://www.ehow.com/about\\_6113556\\_nurse-training-uk.html](http://www.ehow.com/about_6113556_nurse-training-uk.html).

3. Registered Nurse (RN) Salary [Електронний ресурс]: RN Versus LVN – Which is a Better Option? - Режим доступу: <http://www.rnnursesalary.org/rn-versus-lvn-which-is-a-better-option.html#more-73>

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФРН НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

**Людмила Дяченко**

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

Інтерес до системи підготовки вчителів у Німеччині зумовлений низкою причин: країна має багаті історичні традиції освіти, що дозволяє їй відігравати провідну роль у галузі світової науки; є однією з найбільш розвинених і відкритих країн Європи; є одним з ініціаторів та активним учасником процесу творення європейського простору вищої освіти. У цьому контексті провідні ідеї реформування німецької системи освіти можуть стати корис-

---

ними у процесі модернізації вітчизняної системи підготовки педагогів.

Свою увагу ми сконцентрували на провідних тенденціях розвитку сучасної педагогічної освіти у ФРН:

1. *Пошук оптимального співвідношення між централізованим і децентралізованим управлінням системою закладів педагогічної освіти.* Проявом таких пошуків стала розробка Постійною конференцією міністрів освіти і культури федеративних земель стандарту змісту педагогічної освіти за предметами педагогічного циклу. Стандарт є принциповим орієнтиром для міністерств та навчальних закладів федеративних земель. Іншим проявом цієї тенденції стало укладення угоди про підготовку та атестацію учителів у Німеччині, що стала основою постанови «Про взаємне визнання документів про освіту вчителів».

2. *Створенням нових структур у вищих навчальних закладах, що беруть безпосередню участь у підготовці вчителів.* На сьогодні в багатьох землях діють і продовжують створюватися центри, що займаються проблемами підготовки вчителів та сприяють координації та ефективній організації процесу їх підготовки. Метою діяльності таких центрів є зміцнення взаємозв'язку між окремими етапами навчання і посилення орієнтації процесу навчання на подальшу професійну діяльність.

3. *Збільшення значення практичної складової у процесі підготовки вчителів.* Традиційний двофазний процес підготовки педагогічних кадрів у ФРН зазнав різкої критики з боку громадськості, що обумовлено, перш за все, суттєвим розривом між фазами підготовки вчителів. У зв'язку з цим у багатьох вузах Німеччини здійснюються цілеспрямовані спроби інтегрувати практичну складову в теоретичну підготовку майбутніх учителів. На значну увагу заслуговує досвід проведення педагогічної практики в Університеті міста Кассель, на базі якого відбувається розробка і впровадження чотирьох сценаріїв практики.

4. *Розширення переліку педагогічних спеціальностей.* Серед них такі, як соціальних педагог, шкільний психолог, педагог-консультант, педагог-терапевт, педагог центру соціальної реабілітації, вчитель класів корекції, вчитель для роботи з обдарованими дітьми та ін. Причина цього явища полягає в поглибленні та розширенні суспільних взаємовідношень і, як наслідок, розширення функцій школи і педагогічних кадрів, підвищення вимог до їхньої діяльності.

5. *Введення міждисциплінарних модулів у модель професійної підготовки вчителів,* що є одним зі шляхів здійснення інтеграції професійних знань та компетентностей у підготовці майбутніх вчителів. Важливим є досвід розробки міждисциплінарних модулів в Потсдамському університеті. Кожен модуль включає розділи психолого-педагогічних і близьких до них гуманітарних наук і завершується педагогічною практикою. Така побудова модулів дозволяє актуалізувати велике значення використання психологічних знань у кожній педагогічній дії. На важливості застосування вчителем



---

знань з психології у щоденній взаємодії з учнями неодноразово наголошує академік І. А. Зязюн.

6. *Розвиток і удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти як реалізації концепції навчання протягом життя.* Важливим підґрунтям на цьому шляху є розробка Німецької рамки кваліфікацій для освіти впродовж життя, що була затверджена спільною постановою Конференції міністрів освіти і культури, Федеративного міністерства освіти і наукових досліджень, Конференції міністрів економіки і Федеративного міністерства економіки і технологій 2012 року та набула чинності з 1 травня 2013 року.

7. *Включення європейського аспекту до змісту професійної підготовки майбутніх учителів.* На сьогодні ця тенденція проявляється, передусім, включенням до змісту підготовки вчителів методологічного курсу порівняльної педагогіки та включення до змісту курсів тем з європейської проблематики.

8. *Активне впровадження компетентнісного підходу до підготовки вчителів.* Особливості його впровадження до професійної педагогічної підготовки у ФРН відображені у офіційних документах, затверджених Федеративним міністерством освіти і науки і Конференцією міністрів освіти і культури, зокрема: Стандарти педагогічної освіти (2004 р.); Орієнтовні рамки освітньої підготовки в умовах глобального розвитку (2007 р.); Загальнофедеративні вимоги до професійної педагогічної підготовки (2008 р.).

Означені тенденції не є повним переліком усіх трансформаційних процесів, що відбуваються у педагогічній освіті Німеччини на початку ХХІ століття. У подальших дослідженнях ми будемо вивчати їх глибше, розширювати і деталізувати.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ У США**

**Наталія Зайцева, асистент**

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

*Двомовне навчання* – це навчальний процес, в умовах якого викладання загальноосвітніх предметів відбувається з використанням двох мов. Для того, щоб він був ефективним, необхідні висококваліфіковані фахівці. У США питання прийому на роботу викладачів двомовного навчання в різних ситуаціях вирішують по-різному. Найбільшим попитом користуються фахівці з сертифікатом, але у разі потреби бувають і виключення.

Компетентність вчителів двомовного крос-культурного та академічного розвитку (Bilingual Cross – cultural Language and Academic Development

---

(B / CLAD) teachers) перевіряють через написання курсової роботи, а також тестування (часто TOEFL, Basic Skills tests та ін.), які стосуються різних сфер навчання англійської мови в спеціально розроблених програмах. Вчителі крос-культурного (міжкультурного) та академічного розвитку повинні бути компетентними у таких трьох сферах: 1) мати достатній рівень компетентності в мовах викладання (знання граматики, морфології та синтаксису L1 і L2), 2) володіти методикою двомовного навчання, 3) бути обізнаними щодо культури та культурної різноманітності у мовній освіті.

Вчителі двомовного крос-культурного та академічного розвитку повинні підтвердити свою компетентність в наступних трьох сферах і написати курсову роботу з наступних питань: 1) методологія навчання рідної мови, 2) культурний аспект двомовного навчання, 3) мовний аспект двомовного навчання [4].

Приймаючи на роботу вчителя двомовного навчання, керівництво навчального закладу враховує рекомендаційні листи з попереднього місця роботи, результати тестів, які є демонстрацією рівня його мовної підготовки та культурної обізнаності і курсову роботу. На жаль, в умовах американської школи у процес двомовного навчання висококомпетентних учителів вдається задіяти не завжди, бо для цього потрібна істотна фінансова підтримка держави і чималі зусилля самих педагогів, а тому часто вчитель може володіти тільки однією з використовуваних у навчанні школярів мовою чи бути іммігрантом без спеціальної освіти. У таких випадках в деяких штатах країни через нестачу вчителів існує можливість бути прийнятим на роботу без сертифікату. За таких обставин проводиться тимчасова сертифікація в обхід вимог державного ліцензування.

Можливість викладання з таким сертифікатом існує в ряді міст, але є тимчасовою. Вчитель повинен працювати в цьому напрямку, розвивати свої знання та досвід і в кінцевому підсумку пройти офіційну державну атестацію і отримати сертифікат [3]. Для того, щоб отримати сертифікат викладача двомовного навчання, існують різні програми, розроблені для підготовки фахівців такого профілю, напр., «Шлях двомовного вчителя» («The Bilingual Teacher Pathway») та ін., які готують компетентних двомовних вчителів [1].

Вчителі двомовного навчання також можуть отримувати підтримку і постійно розвивати свої навички, увійшовши в інтернет-спільноту педагогів *Міжнародного навчального центру* (VIF), у якої є доступ до «Глобальних воріт» («Global Gateway») професійного розвитку, багатой методичної бібліотеки та шкільних ресурсів [2]. Тут можна знайти плани уроків, навчальні плани і програми, написані експертами та вчителями навчального центру, співпрацювати з колегами по всьому світу, постійно обмінюючись планами уроків та досвідом, дискутуючи з ними з різних питань, представляти світу свої досягнення через Facebook, LinkedIn і Twitter [5].

Таким чином, можемо засвідчити, що існують певні вимоги до рівня підготовки вчителів двомовного навчання в США. Вони повинні бути ком-

---

петентними в багатьох сферах мовної та культурної освіти. На роботу іноді приймають вчителів з тимчасовим сертифікатом, але згодом вони зобов'язані здобути відповідну освітню підготовку та пройти офіційну державну атестацію.

### *Література*

1. Portland State Graduate School of Education. [Eh/r]. – R/d: <http://www.pdx.edu/ci/bilingual-teacher-pathway>.
2. Splash Language Dual Immersion: VIF International Education. [Eh/r]. – R/d: <http://www.vifprogram.com/programs/world-language-programs-services>.
3. Teacher certification for foreign-educated teachers. [Eh/r]. – R/d: <http://learn.latpro.com/teacher-certification-for-foreign-educated-teachers/>
4. The Why's and How's of B / CLAD Teaching. [Eh/r]. – R/d: <http://www.moramodules.com/CLADCredential/>
5. VIF Learning Center. [Eh/r]. – R/d: <http://www.viflearn.com/>

## **ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ**

**Оксана Ільїна, викладач**

*ДВНЗ «Київський національний економічний  
університет імені Вадима Гетьмана»  
(м. Київ)*

За останні два десятиріччя спеціальні педагогічні середні навчальні заклади Франції, Німеччини, Англії та інших країн пройшли шлях до вищих навчальних закладів. У ході реформ відбулися зміни і в організації підготовки майбутніх учителів в університетах, які відіграють важливу роль у підготовці педагогічних кадрів у Європі. За узагальненими даними, в європейських університетах навчається майже 50% студентів – майбутніх учителів регіону. У деяких країнах (Німеччина, Англія) цей показник значно вищий і в майбутньому зростатиме, що передбачається виходячи з головних напрямків реформи педагогічної освіти. Наприклад, у Франції розпочався процес переходу до єдиного типу вищої педагогічної освіти, яка буде здійснюватись у спеціальних інститутах на базі загальної університетської освіти – в так званих університетських інститутах.

Структура сучасних західних університетів як великих навчально-виробничих комплексів, що об'єднують навчальні та науково-дослідні інститути, коледжі, факультети, кафедри, галузеві центри, проблемні лабораторії, конструкторські й технологічні бюро, школи-лабораторії, дає можливість здійснювати гнучку організацію навчального процесу, необхідну для широкої взаємопов'язаної і взаємозумовленої міждисциплінарної підготовки сучас-

---

ного педагога-професіонала. Природно що саме університет спроможний забезпечити умови для функціонування варіативної, багаторівневої системи освіти. Як показують системні дослідження університетської педагогічної освіти, головною перевагою багаторівневої системи є те, що вона не веде до одноманітного рівня теоретичного і практичного навчання, а спрямована на оперативне задоволення потреб системи освіти і особистісної спрямованості самих студентів.

У прогнозах стосовно розвитку вищої педагогічної освіти в Україні за допомогою системного аналізу обґрунтованою є тенденція щодо реорганізації в цій сфері. У перспективі провідне місце в системі вищої педагогічної освіти мають посісти класичні університети та педагогічні університети, які трансформуються в регіональні науково-методичні центри підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Педагогічні інститути поступово стануть структурними підрозділами університетів (їх філіями, факультетами) чи будуть реорганізовані в педагогічні коледжі.

Проте досвід сучасного реформування освітньої сфери на показує, що педагогічна наука, як і раніше, не виступає рушійною силою та регулятором цих процесів. У сучасних умовах посилення самостійності регіонів у процесі відходу від командно-адміністративних методів керівництва народною освітою оптимізація регіональних систем підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, їх використання за призначенням з урахуванням потреб закладів освіти різних рівнів та профілів стає нагальною проблемою. Актуалізувалась необхідність розмежування функцій університетів та педінститутів в узгодженій підготовці кваліфікованих учителів. Тому в Державній програмі «Вчитель», проект якої був представлений Кабміну України наприкінці 1996 р., цьому напрямку надається чільне місце. В ньому, зокрема, передбачено:

- перегляд мережі вищих педагогічних закладів освіти всіх рівнів акредитації, приведення її та структури спеціальностей у відповідність з реальною потребою регіонів та можливостями вищих закладів освіти стосовно забезпечення підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня;
- створення на базі Південноукраїнського (м. Одеса), Українського (м. Київ) та Харківського педагогічних університетів, Тернопільського державного педагогічного інституту регіональних науково-методичних центрів педагогічної освіти для координації роботи з підготовки педагогічних кадрів; відпрацювання положення про регіональні науково-методичні центри і визначення їх територіальних меж та структури;
- забезпечення умов для об'єднання педагогічних університетів, інститутів, коледжів, училищ та інших закладів освіти і наукових установ у навчальні та навчально-наукові комплекси.

Проте сьогоднішня ситуація в системі педагогічної освіти України (зниження якості матеріальної бази, різке скорочення і майже повне зникнення науково-дослідницької роботи в вузах, зниження оплати викладачів та

---

інших педагогічних працівників тощо) дає мало підстав для позитивних прогнозів стосовно розвитку цієї галузі в найближчий час. Статистичний та дослідницький матеріал дозволяє виділити ряд кризових явищ, пов'язаних з порушенням процесу відтворення педагогічних кадрів, зміною контингенту студентів, падінням мотивації до навчання, присутністю в системі педагогічної освіти інновацій, наслідки яких сьогодні складно оцінити, тощо.

До найбільш серйозних недоліків у галузі освіти у тому числі й педагогічної, що виявились в умовах переходу до ринкової економіки, західні експерти відносять:

- слабе стимулювання успішного навчання, відсутність потреби в академічних досягненнях (робочих місць ще зовсім недавно було достатньо всім);
- слабе стимулювання інноваційних процесів у освіті;
- розподіл ресурсів між навчальними закладами незалежно від попиту на випускників;
- відсутність оптимального співвідношення викладачів і учнів;
- велика кількість малих професійних навчальних закладів з невеликим числом студентів, що погіршує здатність до адаптації в умовах соціальних змін;
- серйозні проблеми в методах відбору абітурієнтів (особливо в умовах появи приватної освіти).

Таким чином, у європейському педагогічному освітньому просторі відбуваються трансформації. Україна також постає перед викликами щодо реформування педагогічної освіти у нових умовах функціонування та з урахуванням сучасних реалій державності.

## **РУМУНСЬКИЙ ДОСВІД ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

**Тетяна Капелюшна, к.п.н.**

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

В умовах швидких глобалізаційних змін сьогодення вивчення англійської мови як другої не тільки в англомовних країнах а і в усьому світі набуває стратегічного значення. Для 320 мільйонів мешканців планети англійська мова є рідною, для 450 мільйонів – другою, і ще близько мільярда людей у світі розуміють англійську мову. Англійська мова стала однією із необхідних умов для залучення до інтеграційних процесів, розширення міжнародних контактів, зокрема участі у міжнародних програмах, вивчення інших культур та соціальної взаємодії.

На нашу думку, цікавим та вартим уваги є досвід вивчення англійської мови як іноземної у Румунії. Візьмемо для прикладу університет

---

Бабеш-Бойяї у Клуж-Напока, Трансильванія. Університет, заснований у 1581 р., нараховує у своєму складі близько 41 тисяч студентів різних форм навчання. Клужький та Бухарестський державні університети є лідерами в галузі освіти у Румунії.

Двадцять один факультет університету Клуж-Напока пропонує програми навчання для бакалаврів, магістрів, аспірантів на румунській, венгерській, англійській, французькій та німецькій мовах для випускників не тільки Румунії, а також Центральної та Східної Європи. Хотілося б відзначити, що до уваги абітурієнтів пропонується 12 англомовних програм для бакалаврів та 34 – для магістрів.

Філологічний факультет (Faculty of Letters) є одним із найбільших в університеті Бабеш-Бойяї та готує фахівців у галузі мови і літератури (шкільний вчитель, перекладач, редактор, рецензент, кореспондент, вчитель-методист тощо). Факультет представлений 16 департаментами, навчальний процес яких забезпечує близько 200 професорів, доцентів, викладачів, інструкторів. Студенти мають можливість вивчати романо-германські, слов'янські, скандинавські, азійські мови (29 мов).

Одним із структурних підрозділів філологічного факультету є департамент англійської мови і літератури. Професорсько-викладацький склад департаменту представлений 20 професорами, які забезпечують навчання на рівні бакалавра (3 роки) та магістра (2 роки). Також окремі курси викладають професори із інших країн, зокрема США, Великобританії, Канади, тощо. Викладання ведеться англійською мовою із дотриманням державних освітніх стандартів країни. Факультет має належну матеріально-технічну базу, забезпечений власною бібліотекою, навчально-методичними центрами та електронними ресурсами. Студенти мають можливість навчатись чотири дні на тиждень, проходити онлайн курси, брати участь у центрах за інтересами, 1-2 семестри навчатись в іншій країні тощо.

Підсумовуючи все зазначене, хотілося б звернути увагу на те, що у Румунії англійську мову називають не «іноземною» і не «другою», а «mother tongue», тобто «рідною». Отже, вважаємо за доцільне продовжувати вивчати мультикультурний та білінгвальний досвід Румунії у вивченні англійської мови для подальшого його аналізу та запозичення позитивних елементів в Україні.

### *Література*

1. Universitatea Babeş–Bolyai [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.ubbcluj.ro/>

---

## КОНСОЛІДОВАНИЙ РЕПУТАЦІЙНИЙ РИЗИК: АНАЛІЗ ДОСВІДУ ДІЯЛЬНОСТІ БРИТАНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Тетяна Ключкова

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

Педагогічна і науково-дослідницька діяльність сучасного британського університету, який складається з самостійних коледжів, має дуже диверсифікований характер і в контексті норм університетської автономії та академічної свободи не є об'єктом прямого адміністративного контролю. Процес розвитку університету пов'язаний із проникненням у нові сфери діяльності, що збільшує його схильність до ризиків. Репутація університету будується протягом десятиліть і навіть століть. Це – важливий чинник у залученні кращих викладачів, науковців та студентських контингентів. Більшість із ключових ризиків університету мають складову репутаційного ризику. **Консолідований репутаційний ризик** включає в себе: *фінансовий ризик* (неефективне та нерациональне використання коштів; нецілісність та непрозорість фандрейзингової діяльності); *ризик науково-дослідницької діяльності* (неактуальність та недоцільність досліджень, їх методів); *ризик рекрутингу майбутніх студентів* (неможливість забезпечити якісний набір студентів); *ризик, пов'язаний з науково-педагогічним персоналом* (неможливість залучити та зберегти високопрофесійні кадри); *нормативний ризик* (невиконання вимог контролюючих державних структур, у Британії – HEFCE, та інших зацікавлених сторін); *ризик, пов'язаний з управлінською діяльністю університету* (неможливість залучити професійний управлінський персонал, неспроможність управлінських структур університету до чіткої організації навчального процесу).

Для того, щоб ефективно управляти репутаційним ризиком, британські університети запроваджують спеціалізовані управлінські структури (комітет з аудиту) та внутрішні процедури і механізми контролю за новими видами своєї діяльності. Комітет з аудиту звертає особливу увагу на ті зони ризику, де існує підвищений потенціал для репутаційного збитку.

### *Література*

1. Risk management policy: Registry's Office, University of Cambridge. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.admin.cam.ac.uk/offices/secretariat/risk/process.html>

2. The University of Leeds. Risk management: guidance for faculties, schools and services – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.leeds.ac.uk/secretariat/documents/risk\\_management\\_guidance\\_2012.pdf](http://www.leeds.ac.uk/secretariat/documents/risk_management_guidance_2012.pdf).

---

## **ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

**Катерина Кузан**

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

Проблема міждисциплінарності є однією із ключових у науці XXI століття. На сучасному етапі усі вагомі відкриття відбуваються на перетині різних галузей знання, кордони між якими стають дедалі прозорішими, внаслідок чого, з'являються так звані «гібридні» напрямки дослідження.

Найбільші світові наукометричні бази даних Scopus та Web of Science містять розділи з журналами, до яких включено дослідження міждисциплінарного характеру.

Питанням підготовки майбутніх науковців до проведення міждисциплінарних досліджень займалися багато зарубіжних і вітчизняних науковців, зокрема Є. Аксер, Т. Аусбург, А. Беляєва, С. Гарднер, В. Грін, Дж. Кляйн та ін.

На думку більшості вчених необхідно, починаючи ще зі студентських лав, навчати майбутніх науковців методикам міждисциплінарного дослідження. У Великій Хартії університетів проголошено принцип невіддільності досліджень від навчання. Університети являють собою ідеальне місце зустрічі викладачів, які прагнуть поділитися своїми знаннями й розвинути їх у дослідженнях, і студентів, які мають право, можливість і бажання розвивати свої знання [1]. Сучасні студенти повинні бути не студентами якогось предмету, а студентами проблем. І проблеми можуть прорватися крізь кордони будь-якого предмета або дисципліни.

Міждисциплінарне мислення швидко стає невід'ємною рисою дослідження в результаті чотирьох потужних «драйверів»:

- 1) притаманна складність природи і суспільства;
- 2) бажання досліджувати проблеми і питання, які не обмежуються однією дисципліною;
- 3) необхідність вирішення соціальних проблем;
- 4) потужність нових технологій [2].

Саме студенти найчастіше виявляють найбільший інтерес до міждисциплінарних досліджень, особливо якщо вони мають соціальний характер. Підготовка майбутніх науковців до здійснення міждисциплінарних досліджень успішно здійснюється у провідних європейських університетах (Університет Лінчепінг (Швеція), британських університетах (Лідс, Кінгстон), Варшавському Університеті (Польща) та ін.). Така підготовка реалізується шляхом індивідуалізації процесу навчання, коли ставка робиться на навчання студентів невеликими групами (10-12 осіб) та з використанням системи



---

тьюторства. Цей підхід дає можливість максимально привернути увагу студента до досліджуваної проблеми.

Українські вищі навчальні заклади також роблять важливі кроки для збільшення інтересу студентів до проведення міждисциплінарних досліджень. На сьогодні досить привабливою для молоді є можливість здійснення досліджень у рамках Міждисциплінарних гуманітарних індивідуальних студій. Така модель навчання дає змогу вибудувати індивідуальну траєкторію як освіти, так і дослідницької діяльності студента. Надзвичайну роль у цьому процесі відіграє тьютор, який надає консультації щодо здійснення міждисциплінарного дослідження, тобто є науковим керівником. Невід'ємною частиною таких студій є участь у міжнародних наукових конференціях, стипендіальних і грантових програмах, що дає можливість студентам удосконалити навички дослідницької діяльності, розширити кругозір.

Досвід реалізації програми Міждисциплінарних індивідуальних гуманітарних студій показує, що вона є ефективним способом відбору обдарованих і творчо мислячих студентів, а в майбутньому успішних науковців. Однак, порівняно із зарубіжними країнами в Україні підготовка студентів до проведення міждисциплінарних досліджень знаходиться на етапі становлення і розвитку. Тому вкрай необхідно звернути увагу на удосконалення системи підготовки студентів у рамках різноманітних програм, з метою залучення більшої кількості молоді до проведення наукових досліджень, зокрема, міждисциплінарних.

Отже, у майбутньому люди з міждисциплінарною підготовкою матимуть велику перевагу. Тому вищі навчальні заклади повинні знайти шляхи такої підготовки студентів, враховуючи дисциплінарність системи освіти.

### *Література*

1. Велика хартія університетів [Електронний ресурс]. Режим доступу [http://www.edupolicy.org.ua/files/Magna\\_Charta\\_Universitatum.pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Magna_Charta_Universitatum.pdf)
2. US National Academy of Sciences, National Academy of Engineering and Institute of Medicine. Facilitating interdisciplinary research. — Washington, DC: National Academies Press, 2004. — 332 p.

## **ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

**Оксана Максименко, к.п.н.**

*ДВНЗ «Київський національний економічний  
університет імені Вадима Гетьмана»*

*(м. Київ)*

Теорія компетентностей набула відповідного розвитку у Європі у контексті професійної освіти, з якою тісно пов'язана іншомовна галузь та напрям

професійно-орієнтованого навчання іноземних мов. Перелік компетентностей, необхідних у професійній освіті, представлений у дослідженнях експертів Європейського центру розвитку професійної освіти (European Centre for the Development of Vocational Training), а саме: датських вчених К. Мьолера (Kim Møller) та Д. Сьогаарда (Jórn Sógaard), німецького дослідника П. Ворделмана (P. Wordelmann) у таблиці 1.

Таблиця 1

**Перелік навичок, умінь та компетентностей,  
необхідних у професійній освіті**

<b>За К. Мьолером</b>	<b>За Д. Сьогаардом</b>	<b>За П. Ворделманом</b>	<b>За проектом ЄЦРПО</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- мовні навички для спілкування і міжособистісного порозуміння,</li> <li>- розуміння культур та ринків,</li> <li>- незалежність,</li> <li>- здатність до адаптування,</li> <li>- бажання вчитися,</li> <li>- ІКТ компетентності.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- професійні компетентності та кваліфікації,</li> <li>- комунікативні компетентності у національному контексті та для міжнародного порозуміння,</li> <li>- суспільні та культурні компетентності,</li> <li>- лінгвістичні компетентності,</li> <li>- міжкультурні компетентності.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- професійна компетентність,</li> <li>- знання іноземної мови,</li> <li>- міжкультурна компетентність,</li> <li>- технічні компетентності.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання іноземних ринків / смаків,</li> <li>- навички з іноземної мови,</li> <li>- комунікативні навички,</li> <li>- інформаційно-технічні компетентності,</li> <li>- уміння ведення переговорів у міжнародному середовищі,</li> <li>- уміння працювати з міжнародними комп'ютерними інформаційними системами та базами даних</li> </ul>

У цьому переліку, окрім професійної компетентності, вагомими виділяються комунікативні компетентності з рідної та іноземних мов для порозуміння у національному та міжнародному контексті, соціокультурні та міжкультурні компетентності, ІКТ та лінгвістичні компетентності.

Акценти в опануванні мов у професійній освіті ілюструє Міжнародна кваліфікаційна модель П. Ворделмана, яка відображає потреби та зміст навчання мов у професійному контексті [1, с. 75–76] (рис. А.1). У моделі іншомовні потреби визначені через 1) потреби у володінні мовами працівниками, які мають різні рівні професійної освіти, (від кваліфікованих працівників до фахівців з вищою освітою), 2) рівні опанування мов, що визначає особливості змісту за ланками освіти. В основу моделі покладено навички з іноземних мов та міжкультурну компетентність. Рівень комунікативних умінь і навичок у професійному контексті зростає за ланками освіти від початкової до вищої. Складовими моделі є знання ринків; здатність співпрацювати у професійному середовищі та реагувати на швидкі зміни в бізнесі; гнучкість мислення, впевненість у власних силах, відповідальність [1, с. 78].

## Над усім «впевненість у власних силах»



**Рис. 1. Міжнародна кваліфікаційна модель за П. Ворделманом**

Такий підхід, дозволяє залучати до міжнародної співпраці працівників усіх рівнів, метою якої є синергізм культур, що полягає у спільній діяльності на основі толерантності, порозуміння, єдності і мобільності у ЄС. Відтак, модель охоплює перелік компетентностей з іноземних мов (серед яких комунікативна, міжкультурна, соціокультурна, лінгвістична та інші), рівень яких у професійному контексті змінюватиметься за ланками освіти, виходячи з потреб підготовки. Разом з тим вона передбачає здобуття знань, набуття умінь і навичок, формування якостей індивіда, необхідних у житті та діяльності, що розширює рамки навчання мов у професійній освіті через загальноосвітню складову і активно пропагується до втілення на основі комплексного впровадження системи компетентностей у ЄС.

Отже, у професійній освіті іншомовна компетентність охоплює широкий спектр компетентностей (комунікативну, міжкультурну, соціокультурну, лінгвістичну та інші), які обумовлені спеціальною, соціальною та особистісною компетентностями і реалізують всебічну компетентність.

### *Література*

1. Wordelmann P. Qualification development of internationally active skilled workers – from mobility of labour to «virtual mobility» / Peter Wordelmann

## **РУМУНСЬКИЙ ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ**

**Глона Маріуц**

*Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
(м. Київ)*

У зв'язку зі вступом України до Болонського процесу актуальним є вивчення процесів реформування вищої освіти в європейських країнах. Відтак цінним для нас може бути досвід реформування вищої освіти Румунії як європейської країни, котра пройшла аналогічний період соціалістичної розбудови вищої освіти та започаткувала нові принципи її організації [1, с.89].

Значний інтерес становлять компаративістські дослідження вітчизняних науковців: Л. Ф. Курило, О. І. Локшиної, А. П. Максименка, О. П. Мещанінова, В. С. Майбороди, Г. Г. Поберезської та зарубіжних Д. Джеурджеску, С. Н. Тудосою, С. Є. Захарії, С. Флоарі, А. Ф. Сори.

Вивчення здобутків румунської університетської освіти дає підстави виділити основні напрями, що доцільно було б запозичити в сучасну українську університетську освіту на її шляху до впровадження Болонського процесу та окреслити рекомендації їх використання в Україні. До таких слід віднести:

- аналіз номенклатури і змісту законодавчих документів, що потрібні для забезпечення ефективного реформування вищої освіти в цілому і університетської зокрема;

- ✓ впровадження нової фінансової моделі з передбаченням основних та додаткових надходжень, тобто розгалуженою системою фінансування університетської освіти; розвиток тісних зв'язків освіти, науки та бізнесу, економічного середовища, що одночасно сприятиме реалізації результатів досліджень та подальшому працевлаштуванню студентів [3];

- ✓ посилення ролі університетів як науково-дослідницьких центрів, – залучення кращих викладачів і співробітників до наукової діяльності, за рахунок зменшення їх аудиторного навантаження, а також підвищення матеріального становища дослідника;

- ✓ розроблення нової методики рейтингу університетів, на зразок румунської, шляхом поділу їх на університети-освітні центри, педагогічні та дослідницькі університети, освітні й творчі художні ВНЗ і університети передових освітніх та наукових досліджень, а також розподіл їх на п'ять основних груп (А, В, С, D, E) із врахуванням якості надання освітніх послуг;

---

✓ використання в розробці та впровадженні Національної рамки кваліфікацій України у відповідності з європейськими стандартами, забезпечення державою надання дипломів європейського зразка;

✓ створення додаткових дорадчих органів для підтримки діяльності Міністерства національної освіти і науки України, що буде сприяти децентралізації управління. Серед них пропонуємо: Національну раду з наукової етики, науково-технологічного розвитку та інновацій; Національну раду щодо перевірки академічних звань, дипломів та сертифікатів; Національну раду наукових досліджень; Національну раду зі статистики і прогнозування у сфері вищої освіти;

✓ надання більшої автономії університетам, як осередкам культурно-наукового прогресу, культурно-просвітницького процесу, як рушійній силі на шляху до формування суспільства знань та економіки знань. Перш за все це академічна, фінансова, організаційна і кадрова автономія. Саме ці рівні забезпечили румунським університетам, демократизацію усіх сфер їх діяльності;

✓ в Україні здійснюється велика кількість ґрунтовних, значущих наукових досліджень, проте проблемою є їх представлення на міжнародному рівні, чому у більшості випадків заважає незнання операційної структури і не володіння частиною викладачів академічною англійською мовою. У такому випадку буде корисним для вітчизняної вищої школи досвід Румунії у організації спеціальних університетських підрозділів, задля допомоги професорсько-викладацькому скалу зробити фаховий переклад наукових матеріалів, забезпечити їх оформлення і подання до міжнародних журналів. Водночас це підвищить шанси вітчизняних університетів у досягненні рівня «світового класу», оскільки як ми знаємо, що однією з вимог є такий параметр як індекс цитування у міжнародних наукових журналах;

✓ організація заходів, що забезпечують якість освіти і які спрямовані на поступовий перехід від державного контролю до моніторингу з боку громадських об'єднань, як, наприклад, у Румунії «Коаліція за чисті університети», що спонукає до оприлюднення результатів діяльності університетів, їх відкритості і сприяє боротьбі з різними проявами корупції [2, с. 70].

Румунський досвід реформування університетської освіти може бути корисним під час планування та реалізації модернізаційних змін в університетській освіті України, орієнтованої на її якісне оновлення та інтеграцію в європейський освітній і науковий простір. Урахування досягнень і труднощів у розвитку університетської освіти Румунії допоможе вибору оптимальних шляхів досягнення Україною європейських стандартів вищої освіти.

### *Література*

1. Florea S. Higher education in Romania / S. Florea, P.J. Wells. – Bucharest : UNESCO European Centre for Higher Education, 2011. – 221 p.

---

2. Мариуц И. А. Борьба с коррупцией в высшем образовании Румынии / И. А. Мариуц // Проблемы модернизации институтов современного общества : сб. материалов Междунар. заоч. науч.-практ. конф., янв. 2012 г. – М., 2012. – С. 64–70.

3. Consiliul Național pentru Finanțarea învățământului Superior (CNFIS) [Resursă electronică].

## **ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

**Інна Нестеренко**

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

Приєднання Польщі до Болонського процесу, інтеграційні та глобалізаційні процеси у світі, потреба європейського ринку праці у зрозумілих на міжнародному рівні кваліфікаціях поставили питання порівняння дипломів і зумовили потребу в модернізації змісту вищої освіти всієї Європи, висуваючи завдання істотного оновлення вітчизняної системи університетської освіти.

Оскільки особлива роль у розвитку будь-якої держави належить учителю, доба значних перетворень кінця 90-х років ХХ ст. – початку ХХІ ст. пов'язана з нагальною потребою у компетентних учителях, необхідністю розв'язати актуальні проблеми вдосконалення фахової підготовки педагогічних кадрів, а також підвищення їх кваліфікації. Високі вимоги до вчителя об'єктивно відображають сутність його діяльності як інтегральної і соціально значущої у суспільстві. Сучасний учитель має виступати свідомим суб'єктом педагогічного процесу і активним діячем соціального та наукового прогресу. Саме тому особливої значущості набуває процес розробки концептуальних засад підготовки сучасного вчителя.

Для педагогів найважливішим є формування і розвиток особистості вихованця й підготовка його до майбутнього життя, до змін. Випускники шкіл й університетів повинні трактувати Європейську спільноту не лише як інституційний, економічний чи політичний простір, а як людську спільноту, із щораз міцнішими взаємозв'язками, яка буде інтегроване суспільство [1, с. 71]. У документах Європейської спілки Європейський простір вищої освіти трактується як збагачення змісту освіти такими елементами знань, які зумовлюють розвиток автентичної європейської свідомості. З огляду на це професійна підготовка вчителів потребує оновлення і наповнення її новим змістом, формами, засобами і способами оцінювання.

---

Змістовий аспект підготовки вчителів у Польщі визначено в освітньому стандарті, розробленому 17 січня 2012 року. Стандарт передбачає модульне навчання, реалізація якого залежить від того, який освітньо-кваліфікаційний рівень здобуває студент. Серед п'яти можливих модулів, другий модуль стосується психолого-педагогічної підготовки, що здійснюється із врахуванням різних освітніх етапів (дитячий садок і початкова школа, середня школа, гімназія), а також отриманням відповідних навичок роботи з дітьми, які потребують особливих потреб (інваліди або хронічно хворі діти).

Зміст психолого-педагогічної підготовки вчителя передбачає:

- загальну психолого-педагогічну підготовку – оволодіння базовими знаннями та навичками з психології та педагогіки (з елементами спеціальної педагогіки);
- психолого-педагогічну підготовку на певному етапі або етапах навчання – детальне вивчення психології та педагогіки;
- практику, пов'язану з отриманням досвіду з опікунської та виховної роботи з учнями, а також вмінням виявляти та діагностувати індивідуальні потреби учнів [2].

Таким чином, зазначимо, що один із основних компонентів підготовки вчителів – психолого-педагогічна підготовка, відповідно до європейських реформ, визначається освітнім стандартом, модернізованим у 2012 р.

### *Література*

1. Lezanska W. Propozycje zmian strukturalnych w systemie ksztalcenia nauczycieli / W. Lezanska // Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla) edukacji alternatywnej. – Krakow, 2001.–S. 135.
2. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. W sprawie standardów kształcenia przy gotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>.

## **ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ, США І КАНАДИ У ВИМІРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ**

**Олена Огіснко, д.п.н.**

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

Глобалізаційні процеси, що відбуваються у сучасному світі, стають каталізатором трансформації систем вищої освіти у країнах Європи, США і Канади, зумовлюючи інтеграцію та гармонізацію національних освітніх

---

систем. Водночас існують й внутрішні чинники – особливості історичного та економічного розвитку, національні традиції тощо. Тому реформування національних систем вищої освіти повинне враховувати не тільки вітчизняний досвід та кращі здобутки світової освітньої практики, а й існуючі тенденції в освіті. Саме виокремлення й врахування тенденцій розвитку освіти дає основу для її прогнозування і доцільного оновлення, підвищення рівня цілісності, системного управління нею, подолання емпіризму в педагогічній науці і практиці. Тенденції мають прогностичний характер, що дозволяє окреслювати подальші перспективи розвитку систем вищої освіти у світовому вимірі.

У розвитку європейських систем вищої освіти виокремлюють тенденцію існування двох моделей вищої освіти: унітарної та бінарної. За унітарною моделлю вища освіта здійснюється в університетах чи інститутах університетського типу (незначний відсоток), які пропонують як загальні академічні ступені, так і професійно орієнтовані програми різної тривалості і рівня (системи вищої освіти Італії, Іспанії, Австрії, Фінляндії, Швеції). Бінарна, або подвійна, система відрізняється наявністю традиційного університетського та неуніверситетського секторів вищої освіти. Бінарна модель системи вищої освіти притаманна Бельгії, Великій Британії, Греції, Данії, Ірландії, Нідерландам, Норвегії, Німеччині, Франції, Швейцарії та ряд інших.

За американською тенденцією, американські вищі навчальні заклади поділяються на три типи: університет, чотирирічний та дворічний коледжі, головною відмінною ознакою яких є наявність чи відсутність науково-дослідних програм і програм аспірантури.

До провідних тенденцій, які притаманні американській системі вищої освіти відносимо: розширення соціального партнерства вищих навчальних закладів із соціальною інфраструктурою; орієнтація на постійне покращення якості освіти; відповідність професорсько-викладацького складу вимогам до якості підготовки фахівців; практико-орієнтованість вищої освіти; реалізація комплексного оцінювання якості освіти. У зв'язку з цим визначальною стає концепція навчання, що засновано на компетенції, за якої пропонується вимірювати якість освіти у відповідності до ступенів досягнення студентами таких цілей: розвиток навичок ефективного спілкування; вдосконалення аналітичних здібностей; досягнення розуміння взаємодії між особистістю і навколишнім середовищем; розвиток усвідомленості та розуміння сучасного світу тощо.

Нова освітня модель вищої освіти базується на концепції неперервної освіти чи освіти впродовж життя, принципах інтеграції і мобільності, відрізняється акцентуванням на самоактуалізації особистості, яка спрямована на усвідомлення нею власної значущості, розкриття здібностей, визнання своєї неповторності та унікальності.

ЮНЕСКО вважає спільними тенденціями розвитку систем вищої освіти: кількісне зростання контингенту студентів; збереження нерівності на



---

міждержавному та міжрегіональному рівнях стосовно доступу до освіти; диверсифікація структур і форм освіти; фінансові труднощі у діяльності закладів освіти.

Відзначимо таку тенденцію світовою вищої освіти як диверсифікація структур вищої освіти, що відбувається паралельно з диверсифікацією ступенів і кваліфікацій, які видаються різними закладами освіти; тенденцію удосконалення і розширення «короткої і професіоналізованої» вищої освіти. Існує відмінність між структурою «континентального європейського» ступеня з досить довгим академічно інтегрованим навчанням та структурою «англо-американського» університетського ступеня з коротшим за тривалістю навчанням на отримання першого ступеня та розмаїттям післябакалаврських студій, що частково базуються на модульній системі. Якщо в одних країнах (Данія, Фінляндія, Італія, Португалія) типи ступенів коротшого циклу впроваджуються у національну структуру ступенів, то в інших країнах (Німеччина, Нідерланди) така система існує поряд із традиційною ступеневою структурою.

Більшість навчальних закладів вищої освіти пропонують професійно орієнтовані програми навчання паралельно з університетським сектором, що мають на меті запропонувати професійно орієнтовані та економічно вигідні типи освіти для задоволення потреб ринку праці; забезпечити потреби зростаючої кількості вступників без істотного збільшення урядових витрат на вищу освіту; запропонувати передусім програми, орієнтовані на викладання, в яких частково використовуватимуться дослідження прикладного характеру; поновлення та покращення вже існуючої професійно орієнтованої освіти.

Отже, домінантою сучасної парадигми вищої освіти в загальносвітовому та національному контекстах стає орієнтація на підготовку, спрямовану на творче самоствердження, саморозвиток та самореалізацію протягом життя, забезпечення конкурентоспроможності фахівців, а основними спільними тенденціями розвитку вищої освіти в країнах Європи, США і Канади є: масовість (перетворення елітарної вищої освіти на загальну, кількісне зростання контингенту студентів), комерціалізація, структурна перебудова системи вищої освіти (запровадження триступеневої освіти, де кожен ступінь є відносно самостійним); неперервність, мобільність; диверсифікація (ускладнення структури та урізноманітнення мережі вищих навчальних закладів, форм тощо); професіоналізація освіти; підвищення фундаментальності; інтегрування з наукою та виробництвом; збільшення та зростання ролі недержавної вищої освіти; удосконалення управління та фінансування вищої освіти; розширення соціального партнерства; акцентування на забезпеченні якості освіти; інтернаціоналізація; розробка механізмів щодо інтеграційних процесів у галузі вищої освіти.

---

## ПРО ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

Олена Омелянюк, ст. викладач

*ДВНЗ «Київський національний економічний  
університет імені Вадима Гетьмана»*

*(м. Київ)*

На цей час у Європі відсутня єдина система інституційної оцінки діяльності освітніх установ, яка відповідає системі акредитації США. Проте в кожній європейській країні існують свої підходи до забезпечення й оцінки якості вищої освіти. Для координації розробки європейських стандартів якості освіти, вирішення проблем сертифікації та акредитації навчальних програм і установ у 2000 р. була створена Європейська мережа організацій гарантії якості у сфері вищої освіти (European Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA). У 2004 р. вона була перейменована у European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA). Відповідно до рішення Берлінської декларації ENQA (Berlin communiqué, 19 вересня 2003 р.) ENQA розробила «Стандарти та Директиви для гарантії якості вищої освіти у Європейському регіоні», які було запропоновано країнам-учасникам Болонського Процесу у Гельсінкі у 2005 р. Цей документ є основою для побудови системи внутрішньої та зовнішньої оцінки і гарантії якості освіти та акредитації Європейських агентств з оцінки якості освіти. У 2008 р. в Брюсселі (Бельгія) було створено Європейський реєстр забезпечення якості освіти (European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR). Метою EQAR є забезпечення прозорої і доступної інформації про агенції із забезпечення якості освіти, що працюють у Європі, а також сприяння мобільності студентів та підвищення довіри до вищих навчальних закладів.

У системі освіти Франції, діє принцип регулярної національної оцінки якості програм вищих навчальних закладів, освітніх пропозицій і системи сертифікації. Результати цих оцінок беруться до уваги перед прийняттям державних рішень щодо акредитації на обмежений період часу. Незалежний адміністративний орган (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur / Evaluation Agency for Research and Higher Education, AERES) несе відповідальність за оцінку якості вищих навчальних закладів, дослідницьких інститутів та наукових організацій. Створення AERES відображає прагнення уряду Франції до формування єдиного механізму оцінки якості вищих навчальних закладів на національному рівні, оскільки вперше місія з оцінювання навчальних закладів та науково-дослідницьких підрозділів покладається на одну структуру.

У 2011 р. на базі Європейського Союзу була створена незалежна організація High Level Group, місією якої стала оцінка сучасного стану якості

---

освіти у європейській вищій школі і розробка практичних рекомендацій щодо модернізації вищої освіти країн-членів. У звіті за 2013 р. Європейською Комісією було запропоновано 16 рекомендацій, які включають заклик до обов'язкової сертифікованої підготовки професорсько-викладацького складу у вищих закладах освіти, надання допомоги студентам у розвитку підприємницьких та інноваційних навичок та створення Європейської академії освіти.

Проблема підготовки професорсько-викладацького складу знаходить своє втілення. Так, Міністерство освіти та досліджень Естонії за підтримки Європейського соціального фонду започаткувало програму Primum (2008-2014), метою якої є гарантія якості освіти. Одним з найбільш важливих напрямків діяльності програми є удосконалення процесу викладання і контроль за підвищенням кваліфікації професорсько-викладацького складу, а також організація навчальних курсів для підвищення компетентності викладачів. Особливістю цієї програми є новітня структура розподілу професорсько-викладацького складу на дві групи. До першої групи входять викладачі, які займаються виключно викладацькою діяльністю, друга група включає науковців, які займаються дослідницькою діяльністю. Перша група, в свою чергу, ділиться на три підгрупи: 1) вчителі-наставники, 2) інструктори, які надають допомогу викладачам і займаються підвищенням їх кваліфікації, 3) викладачі, які навчають докторантів.

Для забезпечення якості вищої освіти Республіка Словенія прийняла програму на 2011-2020 рр., в основі якої лежить діяльність, спрямована на безперервний освітній розвиток і надання підтримки в реалізації цього проєкту шляхом створення спеціальних навчальних центрів для вдосконалення педагогічної майстерності викладачів і основних компетенцій, необхідних у навчальному процесі.

В Іспанії Національне агентство з оцінки якості та акредитації (The National Agency for Quality Assessment and Accreditation of Spain, ANECA), у співпраці з усіма регіональними органами оцінювання якості освіти, створило програму оцінювання продуктивності навчання DOCENTIA. Участь у цій програмі є добровільною для вищих навчальних закладів. Університет представляє свій план, де висвітлюються здобутки закладу у навчанні, (ANECA) для подальшої його атестації. Оцінювання викладацького складу за програмою DOCENTIA відіграє дуже важливу роль в процесі акредитації вчителів. Програма розглядає три аспекти у навчанні: структуру курсу, вдосконалення процесу навчання і результати діяльності.

У відповідності з європейськими стандартами, оцінка системи якості роботи вищої школи заснована на двох взаємодоповнюючих принципах, а саме:

- самооцінка, яка дозволяє кожній структурі вимірювати свою ефективність і має велике значення з точки зору автономії;
- зовнішня оцінка, яка здійснюється, шляхом аналізу звіту про самооцінку та іншої документації, а також аналізу відповідності діяльності закладу освіти його місії та стратегії.

---

Таким чином, проблема якості навчання у вищій школі знаходить своє втілення як у підготовці студентів, так і у підвищенні вимог до педагогічної підготовки співробітників європейських вищих навчальних закладів, їх безперервної професійної освіти та сертифікації.

## **СТРУКТУРА СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ПОЛЬЩІ**

(на прикладі Університету імені Адама Міцкевича в м. Познань)

**Леся Осьмірко**

*Оптико-механічний коледж  
Київського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(м. Київ)*

У сучасних умовах якісно новим способом вирішується проблема розвитку і використання людських можливостей, оскільки пред'являються вищі вимоги до самостійності, ініціативи, творчості людини. Це пояснює підвищення інтересу до проблеми самореалізації молоді, але досі питання самореалізації і, зокрема, удосконалення студентського самоврядування, є відкритим для досліджень. Якісно новий етап розвитку свідомості українського студента вимагає чіткого і детального вивчення студентського самоврядування в інших європейських країнах, зокрема в Польщі, що є найближчим сусідом України.

Цікавим і корисним є досвід його організації в одному з найбільших і найпрестижних польських ВНЗ – Університеті імені Адама Міцкевича в м. Познань. Перш за все, як зазначено на офіційному сайті університету, студентське самоврядування, «маючи цілісну систему принципів організаційної інфраструктури, керуючись законом про вищу освіту, дає студентам сильний та ефективний засіб визначення, формування та впливу на форми і розмір характеросвітньої діяльності та імідж університету в цілому» [3, с. 64]. Підструктура університету носить назву «Alma Mater Posnaniensis». В її основі має структуру, цінну своєю багаторічною традицією студентського самоврядування. Вона протягом 90 років існування Університету імені Адама Міцкевича розвивалася і проходила різні етапи перетворення.

Сьогодні самоврядування студентів ВНЗ нараховує близько 42 тисяч членів, що забезпечує сильний голос у прийнятті рішень не лише у справах студентів, в процесі освіти і науки або соціальних напрямках діяльності, а й у керівництві університету, формуванні його образу і стратегій розвитку. Зважаючи на те, що всім студентам важко було б реалізувати свої права та обов'язки, передбачені в законі, він діє через свої органи.

Багаторічний досвід роботи є базисом для професійної системи органів студентського самоврядування. «Головним органом є Парламент Сту-

---

дентського Самоврядування (PSS), до складу якого входять представники 15 факультетів і кількох відділень: Колегіуму загального мовознавства, Європейського Колегіуму у Гнезно, Колегіуму полоністики в Слубицях і Колегіуму у Косьцяні» [4]. Виконавчим органом місцевого самоврядування є Рада Студентського Самоврядування (ZSS), до складу якої входить Голова Студентського Парламенту, а також голови його юридичної та соціально-економічної комісій, комісій освіти та науки, навчання, спорту, культури, інформації та зв'язків з громадськістю (прес-секретар студентського самоуправління УАМ), комісії з маркетингу, генеральної комісії, які утворюють так звану Раду директорів. Парламент працює через свої комітети, представники яких та власне їхні компетенції змінюються разом з терміном виконання обов'язків по мірі необхідності. Всі студенти є членами студентського самоврядування, і, отже, незалежно від того, чи є вони членами його органів, таких як Ради студентського самоврядування і Парламент, можуть брати участь в роботі Комісії Парламенту.

На рівні факультетів діють органи Ради Студентського Самоврядування (RSS). Кожна така рада має голову, який, за посадою є членом Парламенту. Крім того, ради направляють Парламент членів залежно від кількості студентів, які навчаються на факультеті. Кожен факультет має бути представлений в Парламенті принаймні 2 особами.

Члени студентського самоврядування на підставі положень про вищу освіту мають 20% голосів в кожному органі ВНЗ (Сенат ради факультету, рада інституту), істотно впливають на питання, пов'язані з програмами та змістом навчання, політикою розвитку або нормативними вимогами, як, наприклад, регламент навчання або правила оплати за освітні послуги. Парламент та ради тісно співпрацюють з керівництвом ВНЗ і факультетів, а також внутрішніми відділами університету (Відділом навчання, Радою з якості навчання, Бюро кар'єри, Відділом міжнародного співробітництва та адміністрацією). Органи студентського самоврядування УАМ мають дуже великий вплив на розв'язання соціальних проблем студентів. Самоврядування, в основному, визначає розподіл засобів на матеріальну допомогу та принципи її надання. Самоврядування має Студентську Адвокатуру, яка займається наданням юридичних консультацій студентам. Одним із органів самоврядування є Суд над однолітками, який може бути альтернативою дисциплінарній комісії, яка має справу з більш серйозними порушеннями.

Потужну базу для розвитку своїх можливостей для молоді університету складають студентські організації, які безпосередньо впливають на роботу закладу, серед них: Рада польської асоціації студентів АМУ, Асоціація Адам Міцкевич - університет незалежних студентів, Форум Європейських студентів AEGEE, Туристичний клуб «Чотири ставки», Європейська асоціація студентів-юристів ELSA Познань, Erasmus Student Network (ESN-УАМ), Всесвітня асоціація молоді, Асоціація інвалідів студентів АМУ «AdAstra», Волонтерський центр «Volontario» на факультеті освітніх досліджень, АМУ,

---

Асоціація активного туризму і спорту в АМУ, Асоціація Cognitis, Польська асоціація з розвитку бізнесу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми, а лише окреслює систематизацію структури студентського самоврядування вузу. Подальші дослідження можуть стосуватись формування правового забезпечення і чіткого окреслення напрямків діяльності організації, що неситиме більш практичний зміст розвідки.

### *Література*

1. Друга хвиля польських реформ/ С. В. Алохрев. Інститут проблем суспільства, -Х.: Каравела, 2002. – 168 с.

2. Проблеми освіти у Польщі та Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. під патронатом ЮНЕСКО / В. Г. Кремень та ін., АПН України, Інст. Пед. освіти і освіти дорослих та ін.-К.: Житомир: [КІМ], 2009.- 799 с.

3. Система освіти в Польщі: загальна інформація/ Л. С. Малаховська, І. М. Маркстова. НІІ проблем вищої школи, Відділ наукової інформації. – М., 1976. - 80 с.

4. Парламент студентського самоврядування Університету імені Адама Міцкевича [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://samorzad.amu.edu.pl/> URL. – Назва з екрана.

## **ІНТЕГРОВАНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В ІТАЛІЇ**

**Надія Постригач, к.біол.н.**

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

У світовому освітньому просторі виникає й широко обговорюється нова система цінностей і цілей освіти, відроджується концепція особистості, заснована на ідеях природовідповідності, культуровідповідності та індивідуально-особистісного розвитку. З'являються нові парадигми освіти, у яких педагогічна дійсність відображається за допомогою нової мови науки. Ці тенденції вказують, що провідним у проектуванні й розвитку освіти стає культурологічний підхід, який орієнтує систему освіти на діалог з культурою людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку.

Сучасне концептуальне оформлення полікультурної освіти склалося приблизно у 1990 р. XX ст. і спиралося на ідею мультикультуралізму, тобто особливої форми інтегративної ідеології, завдяки якій поліетнічні націо-

---

нальні суспільства реалізують стратегії соціальної злагоди і стабільності.

Аналіз природи інноваційного процесу дозволяє виділити в його еволюції стадії (покоління), відповідно яких відбувався розвиток моделей, від елементарних (лінійних) до складних (інтерактивних й інтегрованих). В *інтегрованих моделях* інноваційний процес визначається не як послідовний, а як паралельний, що одночасно включає елементи дослідницької, експериментальної, виробничої та ін. діяльності. Акцент робиться на інтеграції досліджень й наукових розробок з виробничою сферою, на тісній співпраці з провайдерами й клієнтами. Інтегрована модель доповнює попередню, але не є її альтернативою, оскільки в ній зберігається зосередженість на внутрішніх характеристиках інноваційного процесу: його паралельний й інтеграційний суті [1, с. 57- 58].

Аналіз мультикультурної ситуації в Італії засвідчив, що впродовж навчання в середній школі від учителів вимагається викладання щонайменше однієї іноземної мови в академічних і професійних освітніх потоках. На рівні початкової школи викладання іноземної мови є обов'язковим у віці 8–11 років. Також навчання однієї іноземної мови є обов'язковим для всіх студентів університету відповідно до дисципліни, яку вони вивчають. Мови меншин офіційно визнані й учні (студенти) мають право навчатися рідною мовою. На сьогодні двомовна освіта доступна в 4 регіонах Італії. Тому, на нашу думку, інтегрована модель повинна розвиватися автономно в кожному регіоні Італії, оскільки вона включає в себе інформацію на місцевому рівні.

Аналіз отриманих результатів дозволив нам виявити прогностичні аспекти ефективної реалізації інтегрованої моделі підготовки учителів:

- 1) подолання етноцентризму учителів, їх негативних концепцій і ставлення до громад учнів;
- 2) розвиток потенціалу вчителів з метою допомоги у подоланні учнями негативних уявлень про інші громади;
- 3) здійснення неперервного професійного розвитку учителів в плані історії та характеристик різних громад (культур, громадських організацій, релігій, споріднених організацій, заборон, тимчасових організацій, взаємовідносин з екологічними системами, відносин з іншими громадами, основних видів економічної діяльності тощо) й розвитку їхнього потенціалу для використання цієї інформації у навчанні;
- 4) поінформованість вчителів про традиційні знання, які циркулюють в громадах й розвиток їхнього потенціалу для використання цієї інформації у процесі викладання;
- 5) підготовку вчителів щодо методів аналізу концепцій учнів і перешкод у навчанні, адаптація їхнього викладання відповідно до цієї інформації;
- 6) підвищення здатності учителів до подолання перешкод у навчанні, викликаних відсутністю в учнів мовного розвитку, зокрема у разі наявності у класі двомовних дітей, які могли б обмежити навички в обох мовах;
- 7) забезпечення обізнаності вчителів щодо того, що деякі культури й мови мають математичні та наукові елементи й підвищують їхню здатність використовувати традиційні елементи у навчанні;
- 8) забезпечення поінформованості вчителів про основні перешкоди

---

для участі сімей учнів у шкільних заходах, підвищення їх здатності встановлювати хороші відносини з сім'ями та громадами учнів; 9) забезпечення обізнаності вчителів про основні проблеми якості життя учнівських громад (житло, погіршення стану навколишнього середовища, зайнятість, охорони здоров'я тощо) і розвиток їх потенціалу, щоб стати «агентами з метою сталого розвитку в цих громадах»; 10) розвиток потенціалу вчителів для інтеграції різних дисциплін в *глобальний підхід*, орієнтований на аналіз характеристик і ресурсів території, її використання різними громадами і вплив на навколишнє середовище діяльності людини на нього; 11) підвищення національного потенціалу для підготовки навчального матеріалу у відповідності з потребами індивідуальних громад тощо [2].

Таким чином, отримані результати можуть бути використані для: підготовки інтегрованих навчальних програм професійного розвитку вчителів для реалізації мультикультурної/міжкультурної освіти на основі інтегрованої моделі, розробленої в рамках проекту; внесення пропозицій для освітньої політики щодо неперервної професійної підготовки вчителів мультикультурної/міжкультурної освіти; пропонування стратегій й методів навчання вчителів для мультикультурної/міжкультурної освіти; підготовки та розповсюдження документів з підготовки вчителів для реалізації мультикультурної/міжкультурної освіти; організації семінарів з підготовки вчителів для здійснення мультикультурної / міжкультурної освіти під керівництвом осіб, які приймають рішення й відповідальні за діяльність педагогічних навчальних закладів тощо.

На подальший розгляд заслуговують проблеми, пов'язані з професійною соціалізацією учителів в мультикультурній громаді та класі, освітою учителів для забезпечення сталого розвитку; розробкою концептуальних основ мультикультурної/міжкультурної освіти як багатоаспектного явища сучасної педагогічної реальності; глобальним, територіальним та транснаціональним вимірами неперервного професійного розвитку учителів в рамках реалізації мультикультурного підходу в країнах Південної Європи.

### *Література*

1. Листопад О. Сучасні підходи до моделювання інноваційних процесів / Олена Листопад // Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук : мова, освіта, культура : матеріали міжн. науково-практ. конф., 26-27 квітня 2012 р. м. Умань. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Ч. 2. – 213 с. – с. 56- 59. – Режим доступу : [http://www.kennan.kiev.ua/kkp/content/seminars/materials/Uman\\_conf\\_p2.pdf](http://www.kennan.kiev.ua/kkp/content/seminars/materials/Uman_conf_p2.pdf).

2. Studies in Comparative education: Teacher training and multiculturalism: National studies / Edited by Ratil Gagliardi. – 235 p. – Режим доступу : [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/SalesPublications/salespdf/gagliardi.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/SalesPublications/salespdf/gagliardi.pdf).



---

## НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Наталія Терьохіна

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

Сучасні орієнтири розвитку політики, перетворення в суспільстві, економіці, соціальній та культурній галузі кардинально змінили вимоги до освіти, підвищили її роль у модернізації суспільства. Зазначені перетворення зумовили необхідність побудови освітньої політики в контексті неперервності. Як стверджує академік В. Кремень [1], у разі звичайної, традиційної освіти навчити людину на все життя неможливо не лише в гарній школі, а й найкращому університеті. Тому що здобуті в навчальному закладі знання не будуть обов'язково актуальними в житті, з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним, тобто втратить конкурентоспроможність.

Відомий діяч ЮНЕСКО Р. Даве зазначав, що неперервна освіта – це процес особистого, соціального та професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний з метою удосконалення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства. Це всеосяжна й об'єднуюча ідея, що охоплює формальне, неформальне і позаформальне навчання, здійснюване з метою досягнення якнайповнішого розвитку різноманітних сторін життя на різних його щаблях [3].

Дослідники наголошують не лише на неперервності процесу навчання, а й різноманітності його форм – формального, неформального та позаформального. Формальне навчання відбувається у межах структурної освіти та завершується одержанням диплома або атестата; неформальне навчання відбувається в громадських організаціях або освітніх закладах, гуртках, клубах поза формальною системою, результат такого навчання формально не визнається; позаформальна освіта супроводжує повсякденне життя людини і не завжди має цілеспрямований характер.

Зазначимо, що неформальна освіта відбувається у будь-якому середовищі (навчальному закладі, товаристві, церкві, сім'ї тощо); в індивідуальній чи груповій формі; в будь-якому віці, що ще раз підтверджує факт існування неформальної освіти як частини неперервного навчання. Джерелом неформальної освіти можуть бути музеї, школи, інститути, телебачення, газети, досвід власний та інших людей.

Рада Європи завжди сприяла визнанню неформального навчання. Варто згадати лише Рекомендацію 2003 про сприяння та визнання неформального навчання молоді. В якості інших важливих дій варто згадати Симпозіум з неформального навчання (Страсбург, 13-15 жовтня 2000 р.) та спільну конференцію Ради Європи та Ресурсного центру SALTO «Мости для визнання»

---

(м. Лойвен, 19-23 січня 2005 р.), а також розробку Європейського портфоліо для молодіжних лідерів та молодіжних працівників з неформального навчання (2007).

Однією з країн, що мають багату історію неформальної освіти, потужну і різноманітну її сучасну систему, є Сполучені Штати Америки. У США, де держава довгий час, практично до 60 -х років ХХ століття, утримувалася від втручання в сферу освіти, немає не тільки протиставлення неформальної освіти формальній, а й кордони між ними часом важко провести. Взаємовплив приватної, державної, громадської, конфесійної освіти в США сприяє їх зближенню, і вимагає від всіх типів освіти стандартизації та технологізації. Тому мода на педагогічні стандарти і технології виникає в ХХ столітті в США і звідти поширюється на увесь інший світ. Причому, тон в цьому русі задає якраз неформальна, рідше приватна освіта. І тільки потім ті чи інші стандарти і технології переймаються державною системою освіти і формалізуються.

В Україні існування неформальної освіти охоплює наступні галузі: позашкільна освіта; післядипломна освіта та освіта дорослих; шкільне та студентське самоврядування (через можливість набуття організаторських, комунікативних, управлінських умінь); освітні ініціативи, спрямовані на розвиток додаткових умінь та навичок (мовні та комп'ютерні курси, гуртки за інтересами та ін.); громадянська освіта (різнопланова діяльність громадських організацій). Останнім часом розпочали роботу університети третього віку та вищі народні школи.

Отже, в даний час у всіх розвинених країнах світу на рівні державної політики досягнуто визнання того, що знання у все зростаючій мірі стають основою розвитку суспільства. Більшість передових країн світу реформують власні освітні системи, спираючись на засади концепції навчання впродовж усього життя [2]. Необхідним засобом соціально-економічного прогресу в ХХІ столітті є трансформація людства в суспільство «довічного навчання». Положення «від навчання на все життя до навчання через все життя» може служити гаслом сукупної системи освіти і найбільш повно відображає потенціал і завдання неформальної освіти, яка, в свою чергу, має стати одним з механізмів реалізації концепції освіти впродовж життя.

### *Література*

1. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Рівний доступ до якісної освіти», 26-27 червня 2007 р., м. Київ. – К.:ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. – С. 3-10.
2. Курлянд З.Н., Хмелюк Р.І., Семенова А.В. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

---

3. Dave R. H. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects / R. H. Dave. – Hamburg, 1976. – P. 34.

## **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ КООРДИНАТОРА З ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ТА ПРОФКОНСУЛЬТАНТА З ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

**Марія Тименко, аспірант**

*Інститут педагогіки НАПН України  
(м. Київ)*

На сучасному етапі люди всього світу мають справу із ринком праці та кар'єрними можливостями, які постійно змінюються, змінюючи таким чином і життя їх самих. З'являються нові види професій, витісняючи інші, в залежності від соціально-економічних чинників та потреб країни, одні професії стають більш популярними, інші втрачають свою популярність. Через це людині потрібно постійно пристосовуватись до швидких змін у світі професій та життя цілому. Тому, в багатьох розвинутих країнах, зокрема у Великій Британії, існує професійно-орієнтаційна освіта, яка допомагає молоді та дорослим визначити свій майбутній шлях у мінливому світі професій, а також допомагає навчитись пристосовуватися до соціально-економічних змін у суспільстві.

Так, програми з профорієнтації та профконсультацій, які використовуються у школах Великої Британії роблять вагомий внесок у підготовку учнів до можливостей розвитку подальшої професійної кар'єри та набуття життєвого досвіду. Вони допомагають учням приймати рішення та долати перехідні етапи життя як у навчанні так і у світі професій. Для того, щоб учні могли прийняти зважені рішення, їм треба надати достовірну об'єктивну інформацію, провести консультації щодо варіантів своїх можливостей у професійному плані, користуючись різними методами навчання та оцінювання. Для того, щоб впевнитися в успіху прийнятих рішень, учні повинні навчитися складати особистий план кар'єрного росту. І в цьому процесі головну роль відіграє координатор або вчитель з профорієнтації. Завдання, які стоять перед керівництвом та управлінням профорієнтаційною діяльністю в школах Великої Британії включають в себе, перш за все, надання послуг з профінформації, консультування, а також завідувати учбовою частиною або ж брати на себе обов'язки методиста з професійно-орієнтаційної освіти. З початку розвитку професійної орієнтації в школах, як неофіційної частини курикулуму, ці функції виконувалися вчителем з профорієнтації або координатором з профорієнтації, в окремих випадках, за умов недостатнього рівня якості профорієнтаційної діяльності в школі, для надання послуг

---

запрошуються профконсультанти зі служб профорієнтації. Координатори з профорієнтації можуть мати різну професійну спеціальність та різний ступінь підготовки та досвіду у профорієнтації. Більшість з них є вчителями за спеціальністю та консультантами з працевлаштування. Майже всі координатори з профорієнтації мають щонайменш ще одну зону відповідальності. Загалом, є чотири додаткові функції координатора з профорієнтації. Зазвичай це: координатор з учбової практики, вчитель-предметник, координатор з навчання пов'язаного з роботою («work related learning (WRL) coordinator») та координатор з підприємництва («enterprise coordinator»).

Спеціалісти з професійно-орієнтаційної освіти перш за все повинні мати знання та розуміння сучасних теоретичних підходів та практичного досвіду для того, щоб бути здатним допомогти учням пристосуватися до майбутнього життя у суспільстві.

## **СТАНОВЛЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СТУДЕНТСЬКОГО СОЮЗУ ЯК СУБ'ЄКТА БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

**Анна Улановська**

*Сумський державний педагогічний університет*

*імені А. С. Макаренка*

*(м. Суми)*

Важливим чинником успішного розвитку Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) в сучасних умовах є активізація діяльності всіх суб'єктів модернізаційних змін у контексті Болонського процесу (БП), серед яких особливе місце належить студентам. Найбільш впливовим представником студентства в європейській освітній політиці є Європейський студентський союз (ЄСС) – міжнародна неурядова організація, яка представляє освітні, соціальні, економічні та культурні інтереси студентів на наднаціональному рівні. Як учасник Групи супроводу Болонського процесу (Bologna Follow-up Group) у період між міністерськими зустрічами ЄСС здійснює моніторинг та аналіз впровадження основних положень БП, бере участь у вирішенні нагальних проблем, що виникають у процесі реалізації Болонських домовленостей, а також проводить інформативно-роз'яснювальну роботу з національними студентськими союзами, які входять до його складу. З метою подальшого дослідження основних теоретичних та організаційних засад діяльності ЄСС як суб'єкта БП, вважаємо необхідним здійснити аналіз історичного розвитку даної організації у доболонський період.

Ф. Альтбах, досліджуючи міжнародний студентський рух, зазначав, що повоєнний дух співробітництва й бажання запобігти відродженню фашизму в Європі об'єднав абсолютно різні за своїми переконаннями групи [1, с. 161]. Так, на I Всесвітньому Конгресі студентів у 1946 р. у Празі було засновано Міжнародний Союз Студентів (МСС) – соціалістично-спрямовану

---

організацію, основною метою якої за статутом був захист прав та інтересів студентів, сприяння поліпшенню їхнього добробуту і рівня освіти та їх підготовка до виконання своїх обов'язків в якості громадян демократичного суспільства [5]. Насправді ж, оскільки правління даною організацією було очолене представниками комуністичних країн, отримуючи фінансування від СРСР, під час конференцій, форумів та фестивалів МСС пропагував соціалістичні ідеї серед молоді.

Через безліч розбіжностей між комуністичними студентськими організаціями, які отримали контроль над виконавчими органами МСС з самого початку, і студентськими союзами із Західної Європи, останні вийшли зі складу даної організації, утворивши у 1950 р. Міжнародну студентську конференцію (МСК). Через недостатнє фінансування МСК проіснувала лише до 1969 р., проте питання щодо створення неурядової представницької студентської організації залишалося відкритим.

Найбільш важливі зібрання Національних студентських союзів (НСС) у період з 1976 р. по 1981 р. отримали назву «Європейські зустрічі»[4, с. 26]. Лише у жовтні 1982 р. на загальному з'їзді всіх визнаних НСС з метою представляти інтереси студентів і здійснювати вплив на європейську освітню політику було створено Західноєвропейське студентське інформаційне бюро (ЗЄСІБ). Основним завданням даної структури була координація потоку інформації між організаціями-учасниками Бюро та європейськими й іншими міжнародними структурами. На думку першого директора цієї організації Б. Зундшторма, ЗЄСІБ самим фактом свого існування різко змінило правила та форми співпраці між студентами в Європі, хоча спочатку воно було засноване як місце зустрічі для європейських демократичних і представницьких студентських спілок [3, с. 8–9].

З 1987 р. на політичному підґрунті почало зростати напруження у стосунках між НСС, що входили до складу ЗЄСІБ. Таким чином, ставши за декілька років свого існування відомою міжнародною організацією, що об'єднувала студентів з різних західноєвропейських країн для обміну інформацією та досвідом, ЗЄСІБ під впливом конкуруючих ідей, які руйнували його зсередини, очевидно, було не в змозі надалі функціонувати на попередніх засадах.

Основною рушійною силою змін у період з 1989 р. по 1999 р. було значне розширення членства за рахунок студентських організацій з усієї Європи та усвідомлення зростаючої ролі політики ЄС у всіх сферах життя, у тому числі і ВО. Проте, незважаючи на швидке збільшення Бюро, його участь у європейській освітній політиці у 90-х роках була вкрай обмеженою, і, на думку С. Грогана (директор ЄСІБ 1994-1996 рр.), це було зумовлено відсутністю ефективної системи управління, недостатнім фінансовим та ресурсним забезпеченням у порівнянні з іншими молодіжними організаціями та появою нових конкуруючих наднаціональних студентських об'єднань у Європі [3, с. 12].

---

Підписання Болонської Декларації у 1999 р. ознаменувало нову фазу модернізації та інтеграції європейської вищої освіти під назвою Болонський процес, який, між іншим, вимагав представництва студентства. На нашу думку, ця подія стала початком наступного, більш ефективного етапу розвитку ЄСІБ, оскільки дана організація отримала реальну можливість діяти у сфері європейської вищої освіти.

Під час Болонського саміту делегатами від ЄСІБ була складена Болонська Студентська Декларація, яка містила коментарі щодо принципів та основних цілей Болонської угоди. Важливе зауваження у даному документі стосувалося залучення студентства до процесу прийняття рішень в європейській освітній політиці. Студенти висловили сподівання, що в майбутньому важливі рішення в освіті національного масштабу будуть погоджуватися з НСС, а на європейському рівні – з ЄСІБ [2].

Основними причинами, чому ЄСІБ лише через два роки стало єдиним визнаним представником студентства на загальноєвропейському рівні (2001 р.) і лише через чотири роки набуло статусу консультативного органу в політичній структурі БП (2003 р.), на думку відомої словенської дослідниці в галузі компаративної політики та вищої освіти М. Клеменчіч, були такі: 1) недостатня структурованість БП на початковому етапі його становлення; 2) новизна концепції супроводу Болонської Декларації; 3) досить невизначені відносини ЄСІБ з інституціями ЄС, особливо з Європейською Комісією (ЄК), яка дотримувалася плюралістичного підходу щодо студентських асоціацій та їх ролі в європейській освітній політиці і не визнавала ЄСІБ як єдиного законного представника студентства на європейському рівні [3, с. 18–19].

Отже, у доболонський період під впливом зовнішніх політичних та соціально-економічних, а також певних внутрішніх факторів розвиток ЄСС як міжнародної студентської організації відбувався досить не рівномірно. Заснована як інформаційне бюро дана інституція пройшла як етапи розквіту та визнання (1982-1987 рр.) так і часи занепаду та невизначеності (1989-1999 рр.). Проте, незважаючи на значні проблеми, ЄСС зміг домогтися визнання на політичній арені європейської вищої освіти та стати потужним суб'єктом БП.

### *Література*

1. Altbach Ph. G. The International Student Movement / Ph. G. Altbach // Journal of Contemporary History. – 1970. – №1. – P. 161-164.
2. Bologna Students' Joint Declaration [Electronic resource]. – 1999. – URL : <http://www.esu-online.org/news/article/6065/150/>
3. ESU Turns 30! Fighting for Students' Rights since 1982 / [V. Ivosevic, A. Pälland M. Vukasovic] // ESU's Publications. – 2012. – 72 p.
4. No Student Left Out: The do's and don'ts of student participation in higher education / [Ufert K., Päll A., Øye O., Ness J., Bergan S., Klemenčič M. and others] // ESU's Publications. – 2011. – 81 p.

---

5. The IUS Constitution [Electronic resource] – URL : <http://www.stud.uni-hannover.de/gruppen/ius/constitution/index.html>

## **СТАНДАРТИЗАЦІЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРУЗІЇ**

**Ірина Федорчук, аспірант**

*Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя  
(м. Ніжин)*

Після підписання Болонської декларації (2005) оновлення стандартів вищої освіти стало ключовим у процесі модернізації системи підготовки висококваліфікованих кадрів у Грузії. Особливої уваги в цьому аспекті заслуговує досвід цієї держави у питанні стандартизації змісту вищої педагогічної освіти.

Навчальні програми підготовки вчителів розробляються на основі галузевого стандарту та акредитуються Національним центром професійного розвитку вчителів (НЦПРВ) і Національним центром підвищення якості освіти (НЦПЯО) Грузії, який контролює відповідність програми навчання стандарту вищої педагогічної освіти (ВПО). Розробкою та вдосконаленням стандартів займається НЦПРВ, де з 2008 року з подальшою редакцією у 2011 р. діє галузевий стандарт, що включає загальнопедагогічний та професійний (дисциплінарний) компоненти [2].

Базовим структурним елементом стандарту ВПО є його загальнопедагогічний компонент, який описує загальні принципи підготовки вчителів всіх предметів і ланок освіти та передбачає оволодіння знаннями необхідними для організації навчального процесу. Ця частина документу складається з трьох розділів: теорії розвитку та навчання, методика та оцінювання і професійне середовище, що поєднують основні вимоги до педагогічної професії (професійні знання; вміння та навички, що забезпечують ефективне використання здобутих знань на практиці; оцінювання знань та навчальних досягнень учнів). Загальнопедагогічний компонент стандарту розроблений з метою покращення якості навчання та викладання у загальноосвітніх закладах і наголошує також на розвитку потреби вчителів у самовдосконаленні, співробітництві з колегами та батьками.

Професійний (дисциплінарний) компонент стандарту ВПО Грузії визначає професійні знання, вміння, навички та обов'язки вчителів відповідно до предмету спеціалізації. Вже розроблені дисциплінарні стандарти з таких предметів: образотворче мистецтво, математика, природознавство, грузинська мова та література, інформатика, іноземна мова, музика та ін. Кожний документ має такі структурні елементи: професійні вміння та навички, професійні знання, методи навчання, організація навчального процесу, оцінювання знань та досягнень учнів [2].

---

Окрім державного стандарту вищої педагогічної освіти у Грузії існує професійний стандарт в царині менеджменту освіти, що визначає роль керівника закладу у заохоченні педагогічних кадрів до постійного професійного вдосконалення та основні вміння та навички, якими має володіти директор школи для успішного управління навчальним закладом.

Як зазначається у міжнародних дослідженнях педагогічної освіти Грузії, характерною особливістю процесу оновлення галузевих стандартів у 2009 р. стало активне залучення вчителів, громадських організацій та об'єднань до обговорення основних положень зазначених в документі, що є свідченням налагодження діалогу між експертами, представниками Міністерства освіти та науки країни та іншими зацікавленими сторонами [1, с. 26]. Це дає можливість втілити найсучасніші досягнення світової та національної педагогічної науки і практики у цій сфері.

Як показало наше дослідження, оновлення стандартів вищої педагогічної освіти відбувається на засадах компетентнісного підходу та передбачає опис результатів навчання у форматі компетентностей, що визначаються як сукупність здібностей, вмінь та навичок, якими мають оволодіти майбутні педагоги.

### *Література*

1. Georgia. Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Countries of the Eastern Partnership : Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine [Annex 4]. – Brussels : GHK, 2011. – 49 p.

National Center for Teacher Professional Development / Teacher's Standards [Електронний ресурс]. – Georgia : Tbilisi. – Режим доступу : [http://www.tpcd.ge/index.php?action=page&p\\_id=107&lang=eng](http://www.tpcd.ge/index.php?action=page&p_id=107&lang=eng).

## **ПРОГРАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США**

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

Бурхливий розвиток інформаційних технологій назавжди змінив картину світу, ставши невід'ємною складовою життя практично кожної людини незалежно від вікових, гендерних, національних та інших особливостей. Освіта США справедливо вважається світовим лідером. Особливих успіхів університети США досягли у сфері дистанційного навчання. Це зумовлює необхідність вивчення такого досвіду та пошуку шляхів його використання в Україні.

Дистанційна освіта визначається як комплекс освітніх послуг, що надаються за допомогою створення спеціального середовища, побудованого



---

на використанні модульних програм навчання та новітніх інтерактивних технологій, які забезпечують обмін інформації на відстані. Дослідження таких вчених як В. Грейвс, А. Дреєр, Ф. Кумбс, Е. Лінтон та інших визначили основні характерні риси дистанційної освіти: економічна ефективність, гнучкість, соціальна рівність, інтернаціональність, якість.

Розглянемо організацію дистанційного навчання педагогів на прикладі програми «E-Teacher Scholarship Program» університетів Меріленд, Балтімор та Орегон. На відміну від інших дистанційних програм, «E-Teacher Scholarship Program» створена для педагогів з інших країн, вона фінансується Держдепартаментом США та проводиться чотири рази на рік. Викладачі, педагоги для дорослих або працівники міністерства освіти після проходження конкурсу беруть участь в програмі, що складається з 7 тематичних блоків та триває 10 тижнів.

Перевагами програми «E-Teacher Scholarship Program», крім безпосереднього отримання знань, є те, що учасники опановують новітні методи викладання свого предмету та мають змогу використовувати сучасні досягнення комп'ютерних технологій під керівництвом досвідчених викладачів провідних американських університетів.

Відповідно до обраного тематичного блоку, учасники програми отримують необхідні текстові, аудіо та відео матеріали, додаткові посилання на он-лайн ресурси та ресурси Держдепартаменту США. Використання електронної дошки (bulletin board) дозволяє здійснити зворотній зв'язок з американськими викладачами та іншими учасниками програми. Активна участь забезпечується системою оцінювання, згідно з якою за виконання завдання пізніше певного терміну бали не нараховуються. Учасники програми застосовують отримані теоретичні знання під час проектної роботи у складі інтернаціональних команд, вони беруть участь в оцінюванні проектів інших і за умови виконання 70% від загального обсягу завдань, отримують сертифікати. Регулярні опитування дають учасникам змогу глибше зрозуміти мету, завдання, вимоги курсу, шляхи подолання труднощів, зруйнувати певні стереотипи та переглянути своє бачення освітніх проблем.

Програми дистанційного навчання відкривають педагогам можливість долучитися до світової освітньої спільноти, оволодіти новітніми технологіями, отримати глобальне бачення освітніх проблем та знайти ефективні шляхи їхнього вирішення.

### *Література*

1. Бідюк Н. М. Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика: [монографія] / Н. М. Бідюк. – Хмельницький: ХмЦНТЕІ, 2009. – С. 542.
2. <http://umbc.uoregon.edu/eteacher/>

---

## ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В УМОВАХ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

Ольга Шаповалова, аспірант  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
(м. Суми)

У Державних документах, які унормовують процеси розвитку освіти в Україні, інтеграцію у світовий і європейський освітній простір визнано пріоритетним завданням й умовою ефективного реформування вітчизняної освіти, досягнення відповідності освітніх послуг міжнародним вимогам [2, с. 231]. Розв'язання проблеми поліпшення якості освітніх послуг, у тому числі у сфері професійної підготовки вчителя, зумовлює необхідність докладного вивчення реального стану й тенденцій розвитку педагогічної освіти Великої Британії.

Протягом тривалої історії розвитку освітня система Великої Британії неодноразово переживала бурхливі періоди реформування, щоразу виходячи на якісно новий ступінь функціонування, що забезпечило державі ведучі позиції у Європейській співдружності в багатьох галузях соціально – економічного життя. Актуальними для наукового пошуку в цьому контексті є вивчення порівняльних характеристик національних систем освіти, формування єдиної нормативно – правової бази, яка б урегульовувала освітні процеси в європейському просторі, обґрунтування специфіки національних освітніх традицій, забезпечення їх ефективної взаємодії на основі взаємного доповнення. Потребують подальшого дослідження й такі, як запровадження кредитно-модульної системи навчання, академічна мобільність викладачів і студентів, забезпечення рівного доступу до якісної освіти, реалізація ідей «освіти протягом життя» й «неперервної освіти», взаємозв'язок системи «освіта – наука – практика – виробництво та ін.» [1, с. 7].

Вивчення історичних та педагогічних джерел дозволило встановити, що система освіти в Сполученому Королівстві Великобританії має такі рівні: Prepreparatory School (підготовча школа), Primary (або Preparatory) School (початкова, підготовча школа), середня школа – Secondary School. У ході наукового пошуку виявлено [4, с. 56-61], що така структура системи шкільної освіти, її зміст і етапи зумовлюють особливості підготовки вчителів.

Перший (початковий) цикл педагогічної підготовки здійснюється протягом двох останніх років навчання на старшому етапі середньої школи. Профорієнтація з педагогічної професії завершується чотиритижневий педагогічною практикою випускника в початкових класах (ігрова діяльність, міні-уроки, перевірка зошитів тощо). Другий (перехідний) цикл педагогічної освіти передбачає заняття на педагогічних факультетах політехнічних

---

коледжів – автономних спеціалізованих навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка фахівців для середньої шкільної ланки. Третій (базовий) цикл завершується здобуттям вищої освіти з присудженням ступеня бакалавра та присвоєнням статусу кваліфікованого вчителя. Тривалість цього циклу в умовах інституту та університету однакова – чотири роки. В університетах присвоюється ступінь бакалавра гуманітарних, природничих, математичних та інших наук, а в інститутах – ступінь бакалавра освіти. Четвертий цикл призначений для тих, хто хоче отримати ступінь магістра. Тривалість циклу становить один-два роки. Потрібно здати іспити, пройти стажування за фахом, виконати дисертаційну роботу. П'ятий цикл спрямований на підготовку докторів наук, які орієнтуються на науково-дослідну або викладацьку роботу у вищій школі. Система професійної підготовки майбутнього вчителя вищої кваліфікації в Англії двоступенева: бакалавр, магістр. Ступінь бакалавра (Bachelor Degree) – перший ступінь вищої освіти – присуджується в результаті навчання за спеціалізованими програмами в коледжі. Існує кілька типів ступенів бакалавра, що присуджуються майбутнім вчителям: бакалавр мистецтв (Bachelor of Arts (BA)), бакалавр наук (Bachelor of Science (BSc)) і бакалавр освіти (Bachelor of Education (BED)) [3, с. 62-63].

Ступінь магістра присвоюється за результатами складання державних іспитів та захисту дипломної роботи обсягом від 15 до 20 тисяч слів. Ступінь магістра – дослідника часто називають магістром філософії (M. Phil (Master of Philosophy)).

Статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status) дає право викладання в системі дошкільної, початкової та середньої освіти як державної, так і приватної форми власності, присвоюється в результаті опанування курсів початкової професійної підготовки вчителів і отримання сертифікату «аспірант в освіті» [5, с. 20].

Модернізація системи професійної підготовки вчителів у Великій Британії спрямована на якісне удосконалення її змісту, введення інноваційних методичних підходів у викладання й оцінювання навчальних досягнень студентів. Вивчення окреслених аспектів і упровадження прогресивних здобутків британського досвіду у практику українських вищих педагогічних закладів сприятиме якісному удосконаленню вітчизняної системи професійно-педагогічної освіти.

### *Література*

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти в постболонському просторі // Вища освіта України. – 2006. – №1. – С. 5 – 7.
2. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради. – 1999. – №28. – С. 230 – 235.
3. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ століття: дис. доктора пед.наук : 13.00.04 / «Теорія і методика професійної освіти» / Л. П. Пуховська – К., 1998. – 321 с.

---

4. Multańska M. Kształcenie nauczycieli w Wielkiej Brytanii – przyczynek do dyskusji [w:] Czasopismo dla nauczycieli „Języki obce w szkole». – 2003. – nr 10. – s. 56-61.

5. Department for Education and Skills/Teacher Training Agency. Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training. – London: DFES, 2002. – 20 p.

## **СТАТУС АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АЗІЇ**

**Оксана Шацька, к.п.н.**

*Національний транспортний університет  
(м. Київ)*

У Азії мільйони людей спілкуються англійською мовою з різних причин (соціальних, економічних, туристичних, освітніх тощо). Вона є ланкою між різноманітністю культур.

У КНР англійську мову вивчають у всіх навчально-виховальних закладах (від дитячих садків до університетів). Детальне вивчення іноземних мов відбувається у спеціальних навчальних закладах, наприклад, у Пекінському інституті другої іноземної мови, Шандонському міжнародному інституті перекладу та ін. Викладачі іноземних мов інтегрують електронні комунікації у викладання іноземних мов (наприклад, електронні бібліотеки, мовні онлайн-курси, англомовні електронні журнали, англомовні чати тощо).

У багатьох японських ВНЗ англійська мова входить до складу вступних іспитів (лише аудіювання). Зазвичай студенти ВНЗ вивчають дві іноземні мови. Студенти немовних спеціальностей мають від 4 до 12 кредитів з першої іноземної мови (зазвичай англійська) та 4 або більше кредитів з другої іноземної мови (французька, китайська, німецька). Викладачі обирають підручники за інтересами. Контролю з боку Міністерства освіти, спорту, науки та технології Японії щодо викладання іноземних мов не існує. Популярним в Японії є вивчення англійської мови у приватних школах чи на курсах. На таких курсах викладають носії мови з Австралії, Великої Британії, Канади, Нової Зеландії, США.

Англійська мова в Індії – це друга мова, яка широко використовується в медіа, освіті, адміністрації, бізнесі тощо. У більшості випадків усна і письмова англійська мова вивчаються через формальну освіту (школа, університет). Підручники написані стандартною англійською мовою, але їх використовують лише при викладанні граматичних конструкцій. У ВНЗ Індії багато предметів викладаються англійською мовою. Іспити складаються англійською мовою у всіх престижних інститутах (медичних, сільськогосподарських, інженерних та ін.). У аспірантурі також є багато предметів, які викладаються англійською мовою.

---

Англійська мова має вагомий статус в цих трьох азійських країнах. Збільшився попит на спеціалістів, які володіють іноземними мовами. Англійську мову вивчають інтенсивно і на всіх рівнях.

### *Література*

1. Devika Malini. English Language Teaching in India – A Critical Evaluations of ELT in India / Devika Malini // International Multidisciplinary Research Journal. – 2011. – №1 (7). – P. 52 – 54.

2. Nobuyuki Honna (2005). English as a Multicultural Language in Asia and Intercultural Literacy. Intercultural Communication Studies, XIV: 2, p. 73– 89.

3. Riley P. Reform in English Language Teaching in Japan [Electronic resource]. – URL : [http://eprints.usq.edu.au/1495/2/Riley\\_2006\\_whole.pdf](http://eprints.usq.edu.au/1495/2/Riley_2006_whole.pdf).

4. Yunsheng Zhong. A Study of Autonomy English Learning on the Internet / Yunsheng Zhong // English language teaching. – 2008. – Vol.1, №2. – P. 147 – 150.

## **ОСНОВОПОЛОЖНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЧИТЕЛЯ ЯК АГЕНТА ЗМІН: ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ**

**Катерина Шихненко, аспірант**

*Інститут державного управління  
у сфері цивільного захисту  
(м. Київ)*

Ключовою фігурою в процесі формування внутрішньої готовності школи до змін є вчитель. Поняття «вчитель як агент змін» є предметом обговорення широкого кола канадських та американських дослідників. Дискусії проводяться навколо визначення сутності зазначеного феномену та його принципових характеристик. Дослідники пропонують різні назви для таких осіб, а саме: «позитивний девіант» (M. Fullan), «шкільний стюард» (D. Lovingfoss, D. E. Molloy, K. R. Harris), «посередник» у комунікативному процесі (D. A. Buchanan, R. Havelock), «воротар» (E. M. Rogers), а також часто отожднюють поняття «агент змін» та «вчитель-лідер» (J. Wynne).

В основу пояснення терміну покладений напрям діяльності агентів змін: учителі, як агенти змін виконують певні дії з метою вдосконалення викладання та навчання учнів поза класною діяльністю (K. Lukacs).

Концептуальне розуміння сутності досліджуваного поняття проявляється через сукупність елементів: особисті якості вчителя як агента змін; змістовна наповненість або обсяг педагогічних знань, якими вони володіють; розширення, уповноважень; привласнення проблеми; членство в спільноті однодумців; готовність ризикувати; почуття самоефективності; наявність мотивації; знання мікрополітичних процесів в школі.

---

Прокоментуємо деякі складові характеристики вчителя як агента змін. Фундаментом діяльності вчителя як агента змін є його змістовна наповненість та володіння педагогічними знаннями. Такий компонент називається компетентністю у викладанні предмету (*expertise in subject taught*) (B. Torff) та майстерністю у методах навчання (*expertise in teaching techniques*) (L. Shulman). Наявність даного компоненту дозволяє вчителю виявити та зрозуміти існування проблеми в шкільній організації.

Важливо не тільки визнати проблему, а й віднайти оптимальний спосіб її розв'язання. Звідси виникає значущість її «привласнення» – визнання вчителем існування складного теоретичного або практичного питання та особистої відповідальності за його рішення. Термін «привласнення» розглядається як створення мотивації до змін, що виникає на особистісному рівні та стосується професійної ситуації (J. Rudduck).

Самоефективність належить до відчуття особою своєї здатності вирішити проблему, поставлену перед ним. Вважається, що люди з високим ступенем упевненості у своїх можливостях підходять до складних завдань як до проблем, які потрібно подолати, а не як до загроз, яких слід уникати. Така позиція сприяє виникненню внутрішньої зацікавленості та глибокої зосередженості на власній діяльності (A. Bandura).

Поняття «розширення повноважень» пов'язано з отриманням людиною більшої самостійності та вибору, посиленням власної відповідальності та впливу (S. L. Lightfoot). Аспект педагогічного розширення прав та можливостей має такі виміри включення вчителів у процес прийняття рішень, що зміцнює відчуття власної потреби та поваги; професіоналізм вчителя; упевненість у власних силах; автономія вчителя у здійсненні класної діяльності та запровадженні нововведень у навчальну практику; вплив вчителя на шкільне.

Мотивація розглядається, як сильне бажання вчителя вкласти увагу та зусилля у певну справу (J. Wroghy), а ризик пов'язаний з готовністю прийняти новий тип поведінки в умовах впровадження змін.

Для поширення змін учитель повинен стати членом професійної спільноти, що дозволяє створювати разом нові знання й, таким чином, сприяє власному професійному зростанню (K. S. Louis, H. M. Marks). Членство у спільноті однодумців важливо з наступних причин: 1) якщо зміни повинні вийти за межі власного класу, участь інших у цьому процесі обов'язкова; 2) учителі-не члени спільнот часто демонструють виснаження, утому та низьку мораль, спільнота породжує відчуття власної ефективності та мотивацію, що сприяє досягненню мети; 3) членство у спільноті формує усвідомлення колективної ефективності – спільної здатності успішно навчати учнів (R. Goddard).

Зміни рідко відбуваються в школі без урахування так званої «залаштункової» діяльності (мікрополітичних процесів). Співпраця потребує обговорення, компромісів, уміння авторитетно впливати на інших, тобто досвід-

---

чено використовувати формальний та неформальний вплив для досягнення мети (S. Sarason, J. Blase). Процеси взаємодії та взаємовідносин різних груп у шкільному оточенні охоплюють: 1) конфліктні сторони політичної діяльності школи (*conflictive dark-side politics*) та ситуації співпраці; 2) поведінку людей у групах; 3) процеси прийняття формальних рішень у шкільній організації. Вважається, що в період змін мікрополітичні процеси посилюються та більш явно проявляються як у формальному, так і у неформальному контексті шкільного життя (J. Blase).

Отже, феномен учителя як агента змін передбачає наявність комплексу характеристик, необхідного для підтримки та поширення змін у шкільному середовищі. Вважаємо, що досвід розвинених англосовітських країн у сучасному реформуванні системи середньої освіти є корисним для України в рамках безперервного пошуку ефективних шляхів удосконалення вітчизняного шкільництва.

## **СУСПІЛЬСТВО ЗНАТЬ У ПЕРІОД ГЛОБАЛІЗАЦІЇ: ТЕНДЕНЦІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ**

**Інна Ярмак, аспірант**

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

Сучасна епоха – час фундаментальних змін, що висувають перед світовою цивілізацією все нові виклики. Глобалізація є, перш за все, наслідком прориву в світ інформаційних технологій та систем, які за своєю природою є глобальними.

Наразі продовжується активне концептуальне наповнення поняття «глобалізація». М. Уотерс, наприклад, під глобалізацією розуміє «суспільний процес, у ході якого зменшується залежність соціального і культурного розвитку від географічного чинника, і це у все більшій мірі усвідомлюється людьми». З точки зору М. Алброу, «глобалізація – це всі ті процеси, завдяки яким народи світу інкорпуються в єдине світове суспільство» [2, с. 15].

Ми погоджуємося з Е. Тоффлером, який говорить про «третю хвилю» людської історії, що отримала назву «глобалізація», і переводить людство в принципово нову стадію розвитку [1, с. 24].

При всьому різноманітті визначень глобалізації, стає очевидним, що вона охоплює і характеризує трансформаційний процес. Поняття «глобалізація» несе велике змістове навантаження та являє собою інтенсифікацію політичної, економічної, культурної і соціальної взаємодії та взаємозалежності, завдяки яким люди об'єднуються в загальне світове суспільство.

Виникають потужні зв'язки та залежності, що інтегрують окремі сфери суспільства в глобальні мережеві структури, які концентрують величезний

---

потенціал, і, в поєднанні з інформацією та наявністю ресурсів, дозволяють не просто виробляти товари, послуги і знання, але й слугувати важливим джерелом всебічної конкурентоспроможності.

Дискусія про природу сучасного суспільства, що розгорнулася наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. у сучасній західній та вітчизняній науці, ідеї про виникнення суспільства знань. Більшість учених погоджуються, що сучасна реальність характеризується, значною мірою, зростанням ролі знання в усіх сферах життя та наявністю знань в окремому продукті та послугі. Інтелектуальна робота, спеціальні знання, комунікації та нові технології стають невід’ємними факторами розвитку та інноваційного зростання суспільства.

Суспільство знань – це суспільство, усі сфери якого, в першу чергу, економіка та освіта, зорієнтовані на новітні досягнення у сфері інформаційних і комунікаційних технологій. Суспільство знань може формуватися не тільки у розвинених, але й у найменш розвинених країнах, які потребують глибокої структурної перебудови, суспільних, економічних, політичних та ринкових трансформацій.

У розвинених країн західного світу є велика перевага в таких ключових галузях як фінанси, інформаційні мережі, наукові дослідження та розробки, високі технології тощо. Це надає їм можливість контролювати сферу освіти, а через неї – виробництво та економіку, нав’язувати іншим країнам свої політичні рішення.

Характер цивілізаційного розвитку сьогодні серйозним чином детермінований посиленням інтеграційних процесів у сфері освіти. Національні моделі освіти в даний час визначаються тенденцією об’єднання. Прикладом цих процесів є формування єдиного європейського освітнього простору, що почалося з підписання Болонської декларації, основним завданням якої є наближення професійної освіти до ринку праці та підготовка людини до життя в єдиній глобалізованій Європі [2].

Суспільство, в якому розширене виробництво інформаційних технологій є головним джерелом прогресу та економічного добробуту, повинно бути спрямоване на людину, яка володіє інформацією та здатна створювати нові знання. Таким чином, зростає роль освіти, науки та культури, що забезпечують постійний процес оновлення знань.

Глобалізація потребує нових людей, з більш широким кругозором і універсальністю життєвих орієнтирів. Крім того, глобалізація ставить вищі навчальні заклади в інші умови діяльності, створює їм нові цілі та пріоритети, що слід враховувати при розробці освітньої політики.

Однак, форсування процесу дерегулювання національних систем освіти в рамках Болонського процесу може привести до підриву, а в деяких випадках – і до руйнування історично сформованих укладів життя багатьох народів, їх культурних особливостей та національних традицій. Таким чином, окремі культури можуть втратити свої відмінні, властиві тільки їм риси.



---

Для розвинених країн світу, стратегія розвитку освіти розрахована як на короткострокову, так і на довгострокову перспективу. Спільною метою є створення та гармонізація загального освітнього простору, тенденції зближення освіти з професійною діяльністю, підвищення рівня її доступності та різноманітності, введення системи безперервного навчання. В умовах швидких змін на національному та світовому ринках, висококваліфікованим фахівець може сформуватися тільки за умови постійного навчання, передпідготовки та самопідготовки.

Отже, у процесі формування як єдиного європейського, так і глобального освітнього простору, повинні бути використані такі поняття як: компроміс, культура, толерантність, де інтеграційною домінантою процесу є відкритість, взаємозв'язок і взаємозалежність з метою формування якісного, стійкого, єдиного, рівноправного простору освіти. Однією з головних тенденцій сучасності повинна стати здатність конкретної країни чи народу жити загальним життям, виходити за рамки свого локального, національного, існування для вирішення спільних проблем і завдань глобального процвітання, миру та розвитку.

### *Література*

1. Тоффлер Э. Третья волна. М. : Изд-во АСТ, 2010. – 784 с.
2. Waters M. Globalization. London and N.Y. : Routledge, 1995. – 160 p.

## **НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДОРОВОГО СТИЛЮ ЖИТТЯ ВЧИТЕЛІВ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД**

**Микола Ястребов**

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

Польський учений Томас Ружанські наголошує, що дослідження дотичні стилю життя і активного проведення вільного часу сучасних вчителів є важливими і актуальними, особливо в контексті тих змін, що відбулися в Польщі з 1989 року [1, с. 238]. Зауважимо, що вивчення різних аспектів професійної освіти вчителів є предметом дослідження окремої педагогічної науки – педевтології. За В. Оконем педевтологія – це «окремий самодостатній розділ педагогіки, предметом якого є вивчення особистості вчителя, відбір здібних до педагогічної професії абітурієнтів, професійне навчання вчителів, післядипломна педагогічна освіта, професійна праця і т.д.» [1, с. 239].

Соціально-господарчі і політичні зміни, які спостерігаються в Польщі з 1989 року служать відродженню і створенню свобод і плюралізму. В демократичному суспільстві державні інституції і освіта повинні створювати

---

найкращі умови для розвитку всіх громадян, що також передбачає право особистості на здійснення власного вибору (напр.: цілей освіти, способів навчання...). Специфіка нових змін виявляється в демократизації стосунків, повазі до законів та їх дотриманні, шанобливому ставленні до кожної людини. Як справедливо зазначає М. Шиманська: «Система освіти повинна бути нерозривно пов'язана з розвитком людини, її неперервним удосконаленням» [3, с. 75]. Ці трансформації вимагають від вчителя готовності до змін способів мислення та діяльності. Г. Квятковська стверджує, що: «Сьогодні радикально розширюється контекст педагогічної діяльності. Учитель має знати особливості поширення інформації, функціонування медіа світу, суспільства знань, зміни ринку праці, культури, освітні потреби сучасної молоді та її способи сприймання світу» [1, с. 239-240]. Зміни, про які йдеться, впливають на особливості життя самих вчителів, що стосується не лише їх праці, а також способів використання матеріальних благ, підтримання здоров'я та гігієни, участі в культурному житті, особливостях проведення вільного часу, тобто на стиль життя педагогів. Сучасні вчені підкреслюють, що стиль життя визначається станом людського організму. Стиль життя все частіше трактується через поняття як турбота про здоров'я і власне тіло [2, с. 208].

Стиль життя значною мірою виявляється в способах проведення людиною вільного часу. Польські вчені визначають вільний час як «той час, який залишається людині для вільного використання, коли вона виконала всі дії пов'язані з задоволенням біологічних і гігієнічних потреб (сон, харчування, туалет), а також обов'язкові дії (праця, навчання, сімейні обов'язки, дорога до місця роботи або навчання» [1, с. 245]. У випадку педагогічної професії важко визначити межі між часом праці і часом поза нею. Лише частина професійних обов'язків (проведення занять, участь в засіданнях педагогічних рад та ін.) виконуються на базі школи. Значні обсяги роботи вчитель виконує вдома (перевірка та оцінювання письмових праць учнів, підготовка до занять та ін.). Значна кількість учителів підвищує свою кваліфікацію, заочно вчиться, що також є причиною скорочення вільного часу. Окрім цього значну частину часу вчителі віддають родинним обов'язкам (опіка над дітьми або людьми похилого віку), і на домашнє господарювання (прибирання, приготування їжі, прання). Результати досліджень показують, що вчителі, як соціальна група, мають не значну кількість вільного часу, а вчителі-жінки досить часто трактують домашнє господарювання як форму відпочинку від професійної діяльності [1, с. 245-246]. Такий стан речей, на думку польських вчених, вимагає раціонального способу використання вільного часу вчителями з огляду не тільки на їх стан здоров'я, але й в контексті впливу, який вони здійснюють на учнів.

Проведенні в 2007 р. дослідження показали таку послідовність способів проведення вільного часу вчителями: читання книжок, перегляд телепередач, читання преси, відвідування знайомих, прогулянки, заняття спортом,

---

підкування про зовнішній вигляд і здоров'я, відвідування кінотеатрів і театрів. Інші дослідження показують, що серед учителів найбільш поширеними способами проведення вільного часу є: перегляд телепередач, слухання радіо, прогулянки, сон). Учителі менше вільного часу в порівнянні з іншими соціальними групами проводять на свіжому повітрі. Тривожним є те, що в тричі менше в порівнянні з іншими соціальними групами відводять часу заняттям фізичною культурою. Отриманні результати досліджень стосуються вчителів різних видів шкіл (початкових, середніх і вищих) [1, с. 248]. Отже, проведення вільного часу вчителями характеризується низькою руховою активністю. А серед активних форм проведення вільного часу найбільш поширеними є ритмічна гімнастика (жінки), футбол (чоловіки), волейбол і плавання (жінки, чоловіки).

Отримані результати досліджень окреслили соціально-наукову проблему, що стосується активізації форм проведення вільного часу вчителями, оскільки педагоги надають учням не лише знання, але і їх стиль життя, зокрема, проведення вільного часу, є прикладом наслідування для молоді.

### *Література*

1. Różański T. Styl życia oraz aktywność w czasie wolnym współczesnych nauczycieli polskich // «Male tęsknoty?» Style życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie/ red.nauk. Wojciech Muszyński.– Wyd. Adam Marszałek.– 2009. – s. 238–248.
2. Szpunar M. Dbałość o zdrowie jako styl życia współczesnego człowieka//«Male tęsknoty?» Style życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie/ red.nauk. Wojciech Muszyński.– Wyd. Adam Marszałek.– 2009. – s. 207– 217.
3. Szymańska M. Edukacja do zmian – praca zawodowa we współczesnym świecie// Edukacja dla potrzeb rynku pracy – realia, możliwości? Perspektywy/ red. nauk. Marii Szymańskiej. – Wyd. Piotrkowskie. – 2011. – s.73-87.

---

## VIII. СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІКТ-ОСВІТИ

### СТАНДАРТИЗАЦІЯ ІК-КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Олена Білоус

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

Актуальним для багатьох європейських країн є сьогодні питання стандартизації ІК-компетентності вчителя. Як зазначають дослідники Л. Томас (*L. Thomas*) та Д. Кнезек (*D. Knezek*), в умовах формування цифрового світу та глобалізації освіти значення стандартів зростає. Вони стають гарантією того, що учні закінчуватимуть навчання готовими до світу праці та здатними зробити свій вклад у розвиток суспільства; що вчителі та керівники шкіл будуть спроможними використовувати переваги інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності [1].

Найбільш поширеною практикою стандартизації ІК-компетентності вчителів у європейському освітньому просторі є використання міжнародних програм сертифікації, а саме, Європейських комп'ютерних прав ECDL (*European Computer Driving Licence*) та європейського педагогічного ІКТ сертифікату (*European Pedagogical ICT Licence*).

Сертифікат ECDL є загальноприйнятим у Європі та США стандартом цифрової грамотності, визнаний Європейською комісією, ЮНЕСКО, Радою Європейських Професійних інформаційних спільнот, Європейським товариством інформатики [2]. Сьогодні він широко використовується міністерствами освіти різних країн для підготовки учнів та для підвищення кваліфікації педагогів.

Програма сертифікації ECDL складається із модулів, які визначають навички та компетентності, необхідні для користування персональним комп'ютером та комп'ютерними базовими програмами.

На даний час навчальний план ECDL містить 13 модулів. Для отримання сертифікату необхідно здати тести з 7 модулів: трьох обов'язкових (другого, третього та сьомого модулів) та чотирьох на вибір. Порядок здачі модулів визначає сам кандидат. Не існує обмежень у термінах між здачею першого і останнього із необхідних для сертифікації модулів. Тестування відбувається в електронному режимі і є обмеженим за часом. У разі нездачі одного з тестів, кандидат має право на його повторне проходження.

При ІКТ підготовці вчителів програма сертифікації ECDL дозволяє визначити набір знань та навичок у сфері інформаційно-комунікаційних тех-

---

нологій, забезпечує підтвердження навичок та демонструє компетентність вчителів.

Європейський педагогічний ІКТ сертифікат ЕРІСТ (*European Pedagogical ICT Licence*), у свою чергу, являє собою стандарт європейської якості для неперервного професійного розвитку вчителів у сфері інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освіту [3].

Дана програма сертифікації використовується у таких країнах як Данія, Ірландія, Австрія, Норвегія, Греція, Італія, Угорщина, Ісландія, Великобританія. Вона включає в себе зміст, методи, технології та процеси, які контролюються на міжнародному рівні ЕРІСТ групою.

Програма ЕРІСТ поєднує педагогічні знання з питань інтеграції ІКТ в освіту із формуванням базових ІКТ-навичок, дотримуючись погляду, що одне без іншого робить навчання марним.

ЕРІСТ пропонує вчителям навчальний курс, основними характеристика якого є:

- змішаний підхід до навчання: процесо-орієнтоване навчання, проблемно-орієнтоване навчання, діяльність на основі співробітництва;
- учасники курсу працюють в командах, разом розробляють матеріали та навчальні сценарії для використання у щоденній педагогічній практиці;
- засобом оцінювання модулю є документація навчального сценарію, що інтегрує ІКТ у навчальну ситуацію;
- елементами модуля є: педагогічний зміст, вправи на формування ІКТ-навичок, ІКТ посібники, додаткові статті;
- тривалість курсу 6-12 місяців.

ЕРІСТ складається з фіксованого числа модулів (від 5 до 8), яке включає обов'язкові та факультативні модулі. Кожен модуль має однакову структуру із загальною темою, яка описує ІКТ-навички та містить деякий педагогічний аспект.

Порівнюючи міжнародні програми сертифікацій ECDL та ЕРІСТ, зауважимо, що програма ECDL головним чином спрямована на розвиток базових навичок користувача інформаційно-комунікаційних технологій, тоді як, програма ЕРІСТ зосереджена на компетентності вчителя використовувати інформаційно-комунікаційні технології у його педагогічній діяльності. Спільним у них є те, що в обох програмах не здійснюється диференціація у стандартизації ІК-компетентності вчителів початкової, середньої та старшої шкіл.

### *Література*

1. Thomas L. G., Knezek D. G. Information, communications, and educational technology standards for students, teachers, and school leaders // *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education – 2008 – Vol. 20.* – pp. 333-348.

---

2. Офіційний сайт European Computer Driving Licence. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ecdl.com>.

3. Офіційний сайт European Pedagogical ICT Licence. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.epict.org>.

## **ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ У ЧЕСЬКІЙ РУСПУБЛІЦІ**

**Оксана Кравчина**

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

Проблема формування ІКТ-компетентності на рівні початкової освіти на даний час є актуальною для України, оскільки володіння сучасними ІКТ технологіями є основою грамотності сучасної людини. Ми вже існуємо в інформаційному суспільстві, де кожна людина, в тому числі і учень кожен день стикається з великим обсягом інформації з різних джерел. В той же час швидкий розвиток інформаційних технологій та впровадження їх у повсякденне життя відображаються також на розвитку особистості дитини, яка приходить до школи вже на практиці знайома з сучасними технологіями передачі та обробки інформації. Не кажучи вже про те, що застосування засобів ІКТ в шкільній практиці це вже невід’ємна частина сучасної освіти. Відповідно, виникає необхідність у формуванні інформаційної компетентності не тільки вчителів, але й учнів.

Цікавим є досвід розвитку ІК компетентності учнів у Чеській Республіці, саме тому, що ІКТ є необхідною частиною стратегічного планування роботи шкіл. Створення таких планів є запорукою отримання додаткового фінансування від Міністерства освіти, науки та спорту для придбання технічного обладнання та найму необхідного персоналу в області ІКТ У 2008 р. урядом Чехії було створено та прийнято документ «Стратегія розвитку ІКТ в освіті на 2009-2013 роки», в якому викладені дев’ять основних програм щодо підтримки розвитку ІКТ в освіті. Основною метою є підтримка шкіл в досягненні високого рівня використання ІКТ в якості стандартного інструмента для вчителів та учнів. Підтримку та фінансування надають як центральні органи так і регіональні органи влади. Відповідно до нових принципів освітньої політики, які сформульовані в Національній програмі розвитку освіти в Чеській Республіці на дошкільному, начальному, середньому та вищому рівнях освіти створено навчальні програми для учнів від 3 до 19 років. Навчальні програми розробляються на двох рівнях – державному та шкільному. На державному рівні створюються Національна освітня програма, в

---

якій надані основні вимоги до освіти, які стосуються початкової освіти в цілому та рамочні освітні програми, в яких визначаються обов'язковий необхідний обсяг освіти для певних рівнів освіти (для дошкільної, початкової, середньої освіти). На рівні школи створюються освітні програми відповідно до принципів, які представлені в державних програмах. Навчальний план для початкової шкільної освіти вміщує дев'ять основних освітніх областей, серед яких: мова та мовна комунікація (чеська мова та література, іноземна мова), математика, інформаційні та комунікаційні технології, людина та її світ, людина і суспільство (історія, суспільствознавство), людина і природа (фізика, хімія, природничі науки, географія), мистецтво і культура (музика, образотворче мистецтво), людина і здоров'я (здоров'я освіти, фізична культура), людина і світ роботи. Як бачимо, однією з основних освітніх областей є Інформаційно-комунікаційні технології. Використання ІКТ в шкільній освіті та відповідної підтримки інформаційної грамотності входить до пріоритетних напрямів реформування навчальних програм в Чеській Республіці. Положення ІКТ в навчальних програмах визначається не тільки як самостійний шкільний предмет, але використовується як інструмент для вирішення проблем в якості основи для створення освітнього простору. Розглянемо детальніше програми з ІКТ для школи.

На *першому* етапі розглядаються питання щодо основ роботи з комп'ютером. Очікувані результати: використання основних, стандартних функцій комп'ютера та його основні периферійні пристрої; дотримання правил техніки безпеки при роботі з апаратним і програмним забезпеченням, та зуміти виявити та проінформувати у разі несправності; захист даних від пошкодження, втрати та зловживання.

Пошук інформації та зв'язок. Очікувані результати: використання простих та прийнятних шляхів для пошуку інформації в Інтернеті; пошук інформації на Веб-порталах, бібліотеках та базах даних; спілкування з допомогою Інтернету та інших комунікаційних пристроїв.

Обробка інформації та її використання. Очікувані результати: робота з текстом і зображенням у текстових та графічних редакторах.

На *другому* етапі. Пошук інформації та зв'язок. Очікувані результати: перевірити достовірність інформації та інформаційних джерел та оцінити їх важливість та взаємозв'язок.

Обробка інформації та її використання. Очікувані результати: працювати з текстом та графікою, редактором таблиць та використовувати їх при потребі; застосовувати основні естетичні та типографічні правила для роботи з текстом та малюнками; працювати з інформацією відповідно до законодавства про права інтелектуальної власності; використовувати інформацію з різних джерел інформації та оцінювати її; підготовка та представлення інформації в текстовому, графічному та мультимедійному вигляді на рівні користувача.

Оцінюються ІКТ компетенції, так само, як і інші компетенції, а загальні рамки оцінювання компетенцій з ІКТ не створено. ІКТ розглядаються як інструмент для навчання. Учні початкової та середньої школи, обов'язково

---

вивчають предмет «Інформатика» та оцінюються в рамках цього предмета від 1 до 5 балів, при цьому 1 – це є найкращим результатом, а 5-найгіршим, оцінювання проходить в кінці кожного семестру. Оцінювання знань в області ІКТ відноситься до компетенції кожної школи, але школи мають відповідати державній навчальній програмі в області ІКТ.

Водночас тест з грамотності ІТ є комерційним для учнів 8-го та 9-го класів, кожна школа може придбати це тестування (оплата з розрахунку на одного учня) і таким чином підтвердити певний рівень ключових компетенцій учнів в області ІКТ. Тест не є обов'язковим, і це питання вирішується школою самостійно.

Вчитель оцінює досягнення учнів впродовж всього року, а потім в кінці року проводиться остаточне оцінювання за результатами оцінювання впродовж року. Правила оцінювання в кожній школі є частиною загально-го розпорядку школи. Необхідні засоби безперервної оцінки, як правило встановлюються вчителями певних предметів. Підсумкова оцінка залежить від таких поточних результатів оцінювання як: тест; самооцінка; оцінка іншими учнями (якість проєктів, тощо); порівняння отриманих результатів з результатами інших студентів.

Хочеться зазначити, що результати оцінювання досягнень учнів доступні для батьків, які можуть легко перевірити їх через Інтернет, використовуючи свій базовий логін та пароль для доступу до шкільної системи.

### *Література*

1. Сайт Міністерства освіти, молоді та спорту Чеської Республіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)
2. Інститут педагогічних досліджень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz)
3. Інститут інформації у сфері освіти (пропозиції, статистика) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.uiv.cz](http://www.uiv.cz)

## **ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ**

**Марія Лещенко, д.п.н.**

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

Одним з важливих аспектів оцінювання рівня сформованості інформаційно-комунікативних компетентностей учнів є з'ясування підходів до ідентифікації і самовизначення впливу сучасних технологій на життя молодого



---

покоління. Сучасні діти живуть в особливій віртуальній реальності медіа світу, в якому найважливішими інформаційними джерелами є телебачення, комп'ютер підключений до мережі Інтернет, мобільний телефон, iPad, tablet (планшет). Польські науковці, акцентуючи увагу на впливі медіа на навчання, виховання і розвиток сучасних школярів, присвоюють їм метафоричні імена, тобто називають їх «дітьми мережі», поколінням «копійно-вклей», «мешканцями Інтернету», «народженими з мишкою в руці». Януш Морбітзер, наголошуючи на сильному зануренні сучасного молодого покоління в світ медіа, найперше, – Інтернету, переконує, що сучасне молоде покоління є першим поколінням «гомомедієнс» (homomediens) – людей медіа [1].

У наукових колах все частіше проводяться дослідження з метою опису і з'ясування особливих ознак так званого «цифрового покоління». Здійснено досить значні дослідження щодо вивчення його характеристик. У 2001 р. Патті М. Варкенбург і Карен Е. Состерс у статті «Позитивний і негативний досвід дітей в Інтернеті» представили найбільш поширену діяльність дітей в Інтернеті (часто уживані дітьми дії в Інтернеті). Фарзанех Моїніан у 2006 р. здійснив описове дослідження блогів шведських підлітків у статті «Застосування молодими людьми Інтернету». Том Бунаерті і Ніколь Ветенбург у 2011 р. досліджували уміння підлітків знаходити потрібну інформацію, а також вивчали, чи залежить сформованість у підлітків інформаційно-комунікаційних умінь від соціального статусу й освіти їх батьків. Водночас комплексне дослідження ІК-компетентностей молодих людей в контексті оцінювання умінь спілкуватися в Інтернеті не проводилося. Лише у 2012 р. група польських науковців у рамках дослідницького проекту здійснила вивчення сформованості в учнів від 9 до 13 років компетентностей користування Інтернетом.

Проведене польськими науковцями у 2012 р. комплексне дослідження рівня сформованості інформаційно-комунікативних і медіа-компетентностей учнів «Діти мережі», підтверджує справедливість вжитих назв до окреслення комунікативних особливостей сучасних школярів і підтверджує правильність думок різних учених з приводу цього явища. Так, американський дослідник медіа, письменник, проєктант комп'ютерних ігор і освітніх систем Марк Пренскі (Mark Prensky) назвав молоде покоління «цифровими аборигенами», тобто народженими в світі цифрових технологій. Сендровіч (Sendrowicz) виокремив з-поміж них значну групу осіб, народжених після 1990 року і назвав їх поколінням «С», що походить від англійських слів, «computerized» – комп'ютеризовані, «connected» – під'єднані до Інтернету, «always clicking» – ті, які завжди щось натискають і шукають в Інтернет-мережі. За словами Левінсона, для цієї групи учнів не існує життя поза Інтернетом, представники покоління «С» закохані в медіа суспільство.

Аналізуючи опубліковані результати дослідження «Діти мережі», можемо стверджувати, що сучасні учні, характеризуючи свої уподобання та ідентифікуючи свою особистість значною мірою відповідають образу но-

---

вого покоління, створеному сучасними науковцями. Діти, що брали участь у дослідженні стверджують, що «мережа не є для нас технологією, яку ми повинні вивчити і освоїти, в ній ми знаходимо самих себе...», «мережа є процесом, який діє і неперервно змінюється на наших очах, з нами і через нас», «мережа не є для нас чимось зовнішнім стосовно реальності, а є її елементом. Ми не користуємося мережею, ми живемо в ній» [3]

В основі оцінювання рівня сформованості ІК-компетентностей учнів покладено компетентісну модель розроблену польськими вченими Мартою Клімовіч, Емануелем Кульчицьким, Ренатою Пьотровською, Пьотром Сіудою, Гжегожем Д. Стунжею, Даміаном Мушинським, Анною Домбровською. Модель оцінювання ІК-компетентностей пов'язаних з використанням Інтернету складається з таких компонентів: інформаційна поведінка, продуктивна поведінка, життя в Інтернеті. Оцінювання кожного компонента здійснюється на основі встановлених стандартів.

Так, інформаційна поведінка оцінюється на основі двох стандартів: умілому й успішному відборі інформації; критичному оцінюванні інформації. Оцінювання продуктивної поведінки в Інтернеті відбувається шляхом застосування таких стандартів: творення, перетворення й презентація інформації в Інтернеті; законодавчі аспекти творення й розподілу інформації. Оцінювання якості життя в Інтернеті здійснюється за допомогою наступних стандартів:емпатії та стилю спілкування; безпечності й приватності; участь у Інтернетному соціумі.

Отже, оцінювання рівня сформованості інформаційно-комунікативних компетентностей учнів на сучасному етапі стосується діагностики умінь застосовувати інтернет.

### *Література*

1. Електронний ресурс: [<http://www.edukanews.pl/badaniaIdebaty/badania> – 09.10.2012].

2. Dzici Sieci: kompetencje komunikacyjne najmłodszych: raport z badań /[red. Nauk. Piotr Siuda, Grzegorz D. Stunzaj]. – Gdansk: Instytut Kultury Miejskiej, 2012

Електронний ресурс:[http://www.np.krakow.pl/ktime/symp2012/spis\\_2012\\_10.htm/](http://www.np.krakow.pl/ktime/symp2012/spis_2012_10.htm/) Medialnoscasprawnoscedukacyjna, Czlowiek – Media – Edukacji

---

## ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Ірина Малицька

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

Аналіз сучасного стану систем освіти зарубіжних країн свідчить про актуальність та необхідність володіння інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) всіма учасниками навчально-виховного процесу загальної середньої школи. Від рівня інформаційно-комунікаційних компетентностей, які учні отримують у школі, залежить їх майбутнє працевлаштування, успішність кар'єрного росту. Підходи щодо оцінювання рівня ІК-компетентності вивчаються освітянами багатьох країн Європи, міжнародними організаціями Ради Європи, Європейського Союзу, державними установами освіти (Міністерство освіти і науки України, Департамент освіти Великої Британії (DfE), Департамент бізнесу, інновацій і навичок Англії (BIS), Департамент зі стандартизації в освіті, послуг та навичок для дітей (Ofsted), Департамент освіти та навичок Уельса (DfES), Шотландський директорат з навчання (SGLD), для дітей та сімей (SGCFD), Департамент освіти Північної Ірландії (DE), Рада з навчальних планів і програм, екзаменів і оцінювання Північної Ірландії (SCEA) та інші). Досвід Великої Британії, як одного з лідерів розвитку та впровадження ІКТ в освіті, має важливе значення для української освіти щодо з'ясування форм, методів, процедур здійснення оцінювання рівнів інформаційно-комунікаційної компетентності учнів, вчителів та керівників загальноосвітніх навчальних закладів в Україні.

Проблемою оцінювання компетентностей, зокрема інформаційно-комунікаційної компетентності, займаються вітчизняні (В. Ю. Биков, Н. В. Морзе, Т. О. Лукіна, О. І. Ляшенко, Ю. М. Жук, М. І. Жалдак, О. М. Спірін, О. В. Овчарук, С. Г. Литвинов та ін.) та зарубіжні (Г. Айзенк, С. Берт, К. Гіпс, Д. Уільям та інші) вчені.

Відношення європейських країн щодо ІКТ в освіті визначається впровадженням *національних ІКТ стратегій* на державному рівні. Відповідно до порівняльного дослідження «Ключові дані з навчання і інновацій через ІКТ в школах Європи 2011» (Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011) [1], яке було проведено освітньою мережею Європейського Союзу **Eurydice**, всі європейські країни охоплені дослідженням (31-а європейська країна) прийняли *національні ІКТ стратегії*, а 28 країн Європи, в тому числі і Велика Британія, затвердили більш конкретні *освітні ІКТ стратегії*. Дослідження показало, що в Англії, Шотландії та Уельсі програма з впровадження *освітньої ІКТ стратегії* охоплює всю діяльність

---

навчальних закладів, проведення дослідницьких проектів у сфері ІКТ, впровадження електронного навчання, електронної інклюзії, набуття цифрової/медіа грамотності та розвиток електронних навичок всіх учасників навчального процесу. Крім цього, у Великій Британії існують централізовані регулюючі документи спрямовані на навчання інформаційно-комунікаційним технологіям на початковому і середньому рівнях загальної середньої освіти.

Навчання ІКТ починається з *початкової школи*, де технології впроваджуються як загальний інструмент для вивчення інших предметів / або як інструмент для вирішення конкретних завдань під час вивчення інших предметів. В той же час в Шотландії та Англії інформаційно-комунікаційні технології вивчаються як окремий предмет. У *середній школі* ІКТ застосовується як загальний інструмент для вивчення інших предметів, в якості інструмента для вирішення конкретних завдань під час вивчення інших предметів і як окремий предмет в Англії, Уельсі та Північній Ірландії.

В Англії, Уельсі та Північній Ірландії на рівнях початкової та середньої освіти надаються рекомендації, пропозиції та підтримка щодо впровадження різних категорій програмного забезпечення ІКТ (забезпечення відповідним технічним обладнанням і програмним забезпеченням, комп'ютерами, проекторами, DVD, відео, телебаченням, відео- та фотокамерами, інтерактивними дошками, віртуальним навчанням, підтримкою мобільних пристроїв). У Шотландії більш підтримується впровадження мультимедійних додатків. За офіційними регулюючими документами, за винятком Шотландії, як студенти, так і викладачі початкового та середнього рівня загальної середньої освіти мають використовувати ІКТ в класі з викладання/навчання усіх предметів, включаючи додаткові навчальні заходи. Крім цього прийняті загальні централізовані рекомендації щодо використання ІКТ для оцінювання знань учнів, використання ІКТ в якості джерела інформації під час проведення традиційних тестів в Англії, Уельсі та Північній Ірландії, а також для інтерактивного тестування в Північній Ірландії. В Англії, Уельсі та Північній Ірландії існує і розвивається державно-приватна діяльність спрямована на підтримку ІКТ в освітній галузі, а саме: проведення навчання для учнів шкіл і студентів вищих навчальних закладів, забезпечення відповідною діяльністю поза навчальними програмами, розробка навчальних програм, розвиток нових форм і методів оцінювання, а також фінансова підтримка приватного сектора апаратним та програмним забезпеченням шкіл, відповідної підготовки вчителів з використання ІКТ.

Загальною для всіх європейських країн і для України проблемою залишається визначення форм та методів оцінювання ІК-компетентності. За новим Національним курикулумом, який почне діяти з вересня 2014 року у школах Великої Британії ІКТ залишатиметься окремим предметом на всіх чотирьох основних етапах навчання. В той же час розроблятиметься Положення з оцінювання ІК-компетентності.

На цей час у початковій та середній школі (Key Stages 1-3) (учні віком 5-14 років), компетентність учнів у сфері ІКТ оцінюється вчителем. Напри-

---

кінці закінчення обов'язкової середньої освіти (Key Stage 4) (учні віком 16 років) оцінювання проходить через зовнішні кваліфікаційні тести та екзамени, після чого учні отримують разом із Сертифікатом про загальну середню освіту (GCSE) відповідні рівні кваліфікації, що відносяться до ІКТ.[2]

Аналіз і узагальнення досвіду Великої Британії з питань оцінювання ІК-компетентності є важливим і необхідним для системи освіти України, що відповідає загальній тенденції розвитку систем освіти європейських країн, процесу інтегрування системи освіти України у європейський і світовий освітній простір.

### *Література*

1. Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011/Eurydice. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

2. United Kingdom country report on ICT in education/ European Schoolnet. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://insight.eun.org>

## **ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ (ДОСВІД ЛИТВИ ТА ЕСТОНІЇ)**

**Наталія Сороко, к.п.н.**

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

Основними тенденціями розвитку сучасного суспільства, які впливають на всі сфери життєдіяльності людини, стали процеси розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та інформатизації освіти, підтримки масової безперервної освіти. Вони стають все більш актуальними у зв'язку зі світовими тенденціями посилення значення людського фактора, знань, конкурентоспроможних фахівців, конкуренції на ринку і розвитку ринку освітніх послуг, а, головне, стрімкого розвитку ІКТ. З огляду на це суттєвого значення набуває формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентність) молоді протягом їх навчання у загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ). При цьому необхідним є налагодження системи оцінювання цієї компетентності для корегування змісту та форм навчання учнів та розвитку їх ІК-компетентності для того, щоб вони стали конкурентоспроможними фахівцями на сучасному ринку праці.

У проведенні оцінювання ІК-компетентності учнів особливого значення набуває досвід європейських країн, зокрема тих, які нещодавно увійшли до Європейського Союзу, наприклад, Литва і Естонія. Саме в цих країнах мож-

---

на спостерігати за впровадженням методик оцінювання ІК-компетентності учнів на сучасному етапі розвитку суспільства відповідно до стандартів ІК-компетентності, що запропоновані в світі.

Проблеми контролю та оцінювання навчальних досягнень досліджували вітчизняні науковці С. У. Гончаренко, В. Ю Биков, Ю. М. Богачков, Ю. О. Жук, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, О. Я. Савченко та ін., естонські дослідники В. Калмус (*Veronika Kalmus*), М. Лаанпере (*Mart Laanpere*), Х. Полдоя (*Hans Põldoja*) та ін., литовські вчені В. Даджине (*Valentina Dagienė*), Е. Куріловас (*Eugenijus Kurilovas*), В. Браздекіс (*Vaino Brazdeikis*) тощо.

У дослідженні ми орієнтуємося на такі визначення базових понять «інформаційно-комунікаційна компетентність» та «оцінювання навчальних досягнень»: ІК-компетентності – здатність особистості застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) для вирішення навчальних і особистих проблем та відповідні знання, навички та вміння застосовувати їх для практичної діяльності [1]; оцінювання навчальних досягнень – процес встановлення ступеня виконання учнями навчальних завдань, рівня їх якості [2].

Стан ІК-компетентності учнів ЗНЗ є основною темою Звітів країн щодо використання ІКТ в освіті (наприклад, «*Lithuania Country Report on ICT in Education*» ([http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr\\_lithuania\\_2009\\_final\\_proofread\\_2\\_columns.pdf](http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_lithuania_2009_final_proofread_2_columns.pdf)); «*Survey of Schools: ICT in Education. Country Profile: Estonia*» (<https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/Estonia%20country%20profile.pdf>)). В них акцентується увага на таких основних питаннях: використання учнями ІКТ (наприклад, мобільних телефонів, програм пакету Microsoft, Веб-технологій, електронних підручників та ін.), участь учнів у віртуальних навчальних середовищах (локальних середовищах загальноосвітнього навчального закладу та тих, що пропонуються в мережі Інтернет).

Естонські дослідники [3] виокремлюють міжнародні проекти, які допомагають у здійсненні оцінювання моніторингу та корегуванні моделі формування та розвитку ІК-компетентності учнів ЗНЗ. Це проекти *Mediappro*, ЄС Діти Інтернет II (*EU Kids Online II*), Діти та вплив на них медіа (*Children and their Changing Media*) та ін.

Литовські вчені [4], крім анкетування учнів у межах міжнародних проектів, пропонують здійснювати оцінювання ІК-компетентності учнів за «Стандартом загальної комп'ютерної грамотності учнів» («*Students' General Computer Literacy Standard*»), який затверджено Наказом №124 Міністра освіти і науки Литовської Республіки від 31 січня 2002. Він охоплює чотири напрями:

1. Навчання і практичні навички;
2. Комунікативні навички;
3. Рішення проблем і дослідницькі навички;
4. Критичне мислення і оцінка навичок.

---

Основна увага приділяється використанню ІКТ на уроках з різних предметів, діяльності учнів після школи; використанню учнями ІКТ в шкільних бібліотеках.

Отже проблема оцінювання ІК-компетентності учнів у країнах ЄС (Литви та Естонії) має міждисциплінарний, дискусійний характер та набуває актуальності у здійсненні завдання щодо формування моделі розвитку ІК-компетентності учнів ЗНЗ для їх реалізації як конкурентоспроможних фахівців на сучасному ринку праці.

### *Література*

1. Сороко Н. В. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічної спеціальності в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища : дис. канд. пед. наук : 13.00.10 / Наталія Володимирівна Сороко. — К., 2012. — 25 с.

2. Барановська О. В. Оцінювання навчальних досягнень // Енциклопедія освіти України / Акад. пед. наук України; Головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 630.

3. Kalmus, V. (2007). Estonian Adolescents' Expertise in the Internet in Comparative Perspective. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 1(1), article 1. <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2007070702&article=1>

4. Lithuania Country Report on ICT in Education. Contact: Eugenijus Kurilovas, Vaino Brazdeikis. The Centre of Information Technologies of Education 2009/2010 [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr\\_lithuania\\_2009\\_final\\_proofread\\_2\\_columns.pdf](http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_lithuania_2009_final_proofread_2_columns.pdf)

## **ЗАСАДИ ТВОРЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ МАТЕРІАЛІВ В ІНДИВІДУАЛЬНІЙ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД**

**Лариса Тимчук, к.п.н.**

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

В реаліях сучасного інформаційного суспільства особливої значущості й гостроти набули питання забезпечення високого рівня інформатизації освіти, що передбачає оволодіння педагогами уміннями впроваджувати в навчально-виховну практику електронні навчальні ресурси, спілкуватися через Інтернет й керувати проектною діяльністю учнів із застосуванням ІКТ та застосовувати їх в предметних освітніх галузях. У цьому контексті особливої уваги заслуговує досвід польських вчених щодо створення й застосування мультимедійних матеріалів в індивідуальній творчості.

---

Інформаційні технології інтегрально пов'язані з концепцією мультимедійного навчання й стають міждисциплінарною науковою галуззю. Її засади виникають з динамічного розвитку мультимедійного простору, який істотно впливає на оновлення й модернізацію процесу учіння-навчання, педагогічних практик, професійного й індивідуального розвитку вчителя, педагогічної науки вцілому. В полі вивчення педагогіки все частіше з'являються нові терміни й багатозначні поняття, які пов'язані не тільки з процесом оновлення традиційної дидактики, а й з іншими науковими дисциплінами, що стосуються інформації, інформатики, телекомунікації: гіпертекст, мультимедіа, цифрові абorigени, віртуальний простір, кібер-простір та ін.

Незаперечним є факт, що сучасні комп'ютерні технології існують як потужний, динамічний і ефективний допоміжний засіб у процесі навчання. В переважній більшості комп'ютерні програми доставляють інформацію, ілюструють її, надають готовий набір знань програмового матеріалу. Всі медіа засоби, що застосовуються в процесі навчання, виконують роль ретрансляторів знань. За визначенням польського дослідника Й. Скіпчачка (J. Skrzypczak) *медіа матеріали* – це «комунікати (інформаційні повідомлення), які уточнюють, пояснюють, доповнюють вербальну інформацію учителя, або самі виступають як джерело самостійного пізнання» [2].

Мультимедійні матеріали характеризуються певним рівнем творчості, що увиразнюється в різних способах передачі й презентації інформації. Польські вчені К. Вента, І. Гайда, Б. Семенецкий, Д. Семенецька, (K. Wenta, J. Gajda, B. Siemieniecki, D. Siemieniecka) в своїх працях розглядають нові методологічні підходи в педагогічній науці, які базуються на тому, що засоби навчання повинні перестати виконувати роль засобів трансмісії знань, а натомість створювати можливості до конструювання особистісних значень в побудові власної структури знання [1].

Проблема створення мультимедійних матеріалів, зокрема, представлена у працях Д. Семенецької (D. Siemieniecka). Польська дослідниця визначає такі засади творення мультимедійних матеріалів: вибір оптимальної програми, тобто такої, яка відповідає навчальним цілям, віку користувача, його психо-фізіологічним особливостям, стану здоров'я, розвитку ІК-компетентності; експресивні характеристики тексту, дизайну, колористичного та звукового оформлення мультимедійних матеріалів, які повинні відповідати критеріям естетичного сприймання і встановленим санітарно-гігієнічним нормам; інтерактивність мультимедійного навчального матеріалу, що передбачає зворотній зв'язок з користувачем (застосування цих матеріалів повинні передбачати надання допомоги, підказки, повторного виконання завдань та ін.); цілісна компоновка змісту мультимедійного матеріалу (завдання, що пропонуються користувачу повинні бути об'єднані цілісним контекстом або формою (наприклад, це може бути подорож у віртуальну реальність казок, оповідань, біографічних, автобіографічних нарисів та ін.).

До найважливіших компетентностей учителя як громадянина інформаційного суспільства польські вчені відносять уміння здобути потрібну мультимедійну інформацію.



---

тимедійну інформацію, її декодувати, інтерпретувати, критично проаналізувати, відібрати, перетворити, генерувати нову інформацію й презентувати її для зацікавлених реципієнтів. Учитель повинен уміти стимулювати розвиток здібностей учнів, їх зацікавленість і ставлення до творчості, сприяти креативній поведінці, самостійності їх мислення. Всі названі уміння належать до комунікаційних компетентностей, які відображені в стандартах підготовки вчителя до використання ІКТ.

Медіа творять нову реальність, яка перед сучасною школою ставить серйозні виклики. Розвиток засобів інформаційно-комунікаційних технологій, їх більш широка доступність дозволяють використовувати їх в навчальному процесі (дидактиці), а також в педагогічній діагностиці й педагогічній терапії. Одночасно польські вчені наголошують на недостатній кількості досліджень творчого застосування медіа в освіті, підкреслюючи, що важливою передумовою розвитку креативної компетентності вчителя є зміни в його свідомості, стосовно прийняття нових реалій. Так, М. Шиманська справедливо відмічає, що нові технології, змінюючи людину і світ, перетворюють учителя на творця – реалізатора освітніх змін. І тут мова йде в першу чергу про поглиблення учителями розуміння світу, який проникає до системи. Таким чином, учитель-творець – це педагог, який відкриває шкільний світ тенденціям розвитку глобалізованої реальності» [3, с. 186-187].

Отже, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що пошуки польських вчених концентруються навколо проблеми підготовки вчителя до творчої реалізації в мультимедійній інформаційно-навчальній реальності.

### *Література*

1. Gajda J., Juszczak S., Siemieniecki B., Wenta K. Edukacja medialna. – Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna; Uniwersytet M. Kopernika. – Wydawnictwo Adam Marszałek. – 2002. – 406 s.
2. Skrzypczak J. Popularna encyclopedia Mass Mediow, KURPISZ, Poznan, 2000. – 632 s.
3. Szymanska M. Trendy rozwojowe współczesnego świata a uwarunkowania zmian w edukacji//Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia. – Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie. – 2007. – Т.1. – s.183-197.

## АВТОРИ ЗБІРНИКА

<b>Авшенюк Наталія Миколаївна</b>	к.пед.н., с.н.с., завідувач відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України nataliya.avshenyuk@gmail.com
<b>Бевз Олена Павлівна</b>	к.пед.н., доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини lina_asistent@mail.ru
<b>Белова Вікторія Володимирівна</b>	старший викладач Київського національного торговельно-економічного університету vitabelova@gmail.com
<b>Бенескул Петро Леонідович</b>	заступник директора з виховної роботи ВСП Агротехнічний коледж Уманського НУС ssder@mail.ru
<b>Блокопитов Василь Іванович</b>	к.пед.н., доцент кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету belvas67@mail.ru
<b>Білоус Олена Василівна</b>	молодший науковий співробітник інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України bilous.olena@gmail.com
<b>Бобраков Сергій Вікторович</b>	аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка sergeybobrov@mail.ru
<b>Бойчевська Ілона Борисівна</b>	к.пед.н., ст. викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини boy_ilona@mail.ru
<b>Бойченко Марина Анатоліївна</b>	к.пед.н., доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка marinaver18@yandex.ru
<b>Бондарчук Олена Анатоліївна</b>	аспірант лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України bonoa28@yahoo.com
<b>Вербицька Світлана Вікторівна</b>	викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка sverbytska@gmail.com
<b>Вихрущ Анатолій Володимирович</b>	д-р пед.н., проф., зав. кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету vyhrushh@rambler.ru

<b>Воєвутко Наталя Юрївна</b>	к.пед.н., старший викладач кафедри грецької мови та перекладу Маріупольського державного університету nvovoutko@yandex.ru
<b>Вознюк Вікторія Вікторівна</b>	аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка pvv_13.89@mail.ru
<b>Волинець Людмила Леонідівна</b>	науковий співробітник лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України lvolynets@bigmir.net
<b>Годлевська Катерина Василівна</b>	молодший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України hodlevskakat2611@mail.ru
<b>Голубкова Наталія Леонідівна</b>	старший викладач кафедри практики англійської мови, заступник директора з наукової та виховної роботи Інституту філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка nholubkova@yahoo.com
<b>Гончаренко Іван Федорович</b>	заступник начальника Української військово-медичної академії по роботі з особовим складом, аспірант Університету менеджменту освіти ganzeros@gmail.com
<b>Гончаренко Олена Анатоліївна</b>	асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка habiba2008@ukr.net
<b>Гоцуляк Юрій Вікторович</b>	науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України yuriy_gotsulyak@mail.ru
<b>Гоштанар Ірина Вікторівна</b>	к.пед.н., доцент кафедри німецької мови, заступник декана з навчально-методичної роботи та практик факультету іноземної філології Херсонського державного університету goshtanar-irina@mail.ru
<b>Гребеник Юлія Сергіївна</b>	викладач іноземних мов Сумського базового медичного коледжу aegoworld@mail.ru
<b>Дерев'яно Анна Сергіївна</b>	викладач КНЕУ annderev@gmail.com
<b>Джурило Аліна Петрівна</b>	науковий співробітник, аспірант лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України dzhurilovalina@yandex.ru

<b>Донченко Вікторія Миколаївна</b>	аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка VictoriaDonchenko@yandex.ru
<b>Дяченко Людмила Миколаївна</b>	молодший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України dyachenko.lyuda@yandex.ua
<b>Єгоров Георгій Сергійович</b>	к.пед.н., с.н.с. лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
<b>Жижко Олена Анатоліївна</b>	д-р пед.н., викладач Автономного університету Сакатекаса, Мексика eanatoli@yahoo.com
<b>Заболотна Оксана Адольфівна</b>	д-р пед.н., доцент, професор кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини oxzab@yandex.ru
<b>Загоруйко Людмила Олексіївна</b>	к.пед.н., доцент кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини hv203@yandex.ru
<b>Зайцева Наталія Григорівна</b>	асистент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка nata.english@rambler.ru
<b>Іванюк Ірина Володимирівна</b>	науковий співробітник інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України iiwanyuk@yandex.ru
<b>Ільїна Оксана Миколаївна</b>	асистент кафедри іноземних мов КНЕУ oksana.kievukr@mail.ru
<b>Ісаєва Світлана Дмитрівна</b>	викладач Київського національного університету імені Тараса Шевченка lana.isv@mail.ru
<b>Капелюшна Тетяна Вікторівна</b>	к.пед.н., доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини kapelyushnat@gmail.com
<b>Кічула Марія Ярославівна</b>	к.пед.н. кафедри іноземних мов з медичною термінологією ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського» maria0604@ukr.net
<b>Клочкова Тетяна Іванівна</b>	старший викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету klochkovatania@mail.ru

<b>Коляда Тетяна Василівна</b>	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини zuka777@ukr.net
<b>Коржилова Оксана Юрїївна</b>	викладач Сумського національного аграрного університету gubinaoxana@mail.ru
<b>Кравчина Оксана Євгенівна</b>	молодший науковий співробітник інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України oxi-krav@mail.ru
<b>Кузан Катерина Юзефівна</b>	завідувач Польського культурно-освітнього центру Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини k.shumynska@yandex.ua
<b>Лещенко Марія Петрівна</b>	д-р пед.н., проф., провідний науковий співробітник інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України darlyngpetra@gmail.com
<b>Листопад Олена Валеріївна</b>	к.пед.н., доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка elle2108@yandex.ru
<b>Логай Неля Михайлівна</b>	здобувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»; вчитель загальноосвітньої школи I-III ступенів № 13 м. Івано-Франківськ kyrlia@rambler.ru
<b>Локшина Олена Ігорівна</b>	д-р пед.н., с.н.с., завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України luve2001@hotmail.com
<b>Лук'ячук Світлана Федорівна</b>	к.пед.н., старший викладач кафедри іноземних мов та методики їх викладання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова lukianchuks@rambler.ru
<b>Максименко Оксана Олексіївна</b>	к.пед.н., старший викладач кафедри іноземних мов фінансово-економічного факультету Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана osmaksku@ukr.net

<b>Малицька Ірина Дмитрівна</b>	старший науковий співробітник інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України irinamalitskaya0206@gmail.com
<b>Маріуц Ілона Олександрівна</b>	викладач кафедри педагогічної творчості Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова ilonkamariuts@ukr.net
<b>Марусинець Маріанна Михайлівна</b>	молодший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України marusynetsm@ukr.net
<b>Мордвінова Інна Віталіївна</b>	аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка mordvinowa@gmail.com
<b>Мохоньок Зоряна Анатоліївна</b>	аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка zoryana.mohonyok@mail.ru
<b>Нестеренко Інна Борисівна</b>	викладач кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини innusya6@mail.ru
<b>Нікольська Ніна Вікторівна</b>	викладач англійської мови Подільського аграрно-технічного університету nina777-07@mail.ru
<b>Овчарук Оксана Василівна</b>	к.пед.н., завідувач інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України oks.ovch@hotmail.com
<b>Огієнко Олена Іванівна</b>	д-р пед.н., проф., завідувач відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України t-market@i.com.ua
<b>Омельянюк Олена Василівна</b>	ст. викладач ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана» elenaomelyanyuk@mail.ru »
<b>Оржеховська Олена Станіславівна</b>	молодший науковий співробітник лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України helencat4@yahoo.com

<b>Осьмірко Леся Олександрівна</b>	викладач оптико-механічного коледжу Київського національного університету імені Т. Шевченка, здобувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини lesia_osmirko@ukr.net
<b>Панченко Єлизавета Андріївна</b>	викладач кафедри англійської мови та методики її викладання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини li-zunchik@yandex.ru
<b>Пермякова Ольга Григорівна</b>	к.п.н., доц., завідувач кафедри Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка permolga@yahoo.fr
<b>Першукова Оксана Олексіївна</b>	к.пед.н., докторант Інституту педагогіки НАПН України pershoksy@mail.ru
<b>Постригач Надія Олегівна</b>	к.біолог. н., с.н.с. відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України pnadegeda@ukr.net
<b>Самойлова Юлія Ігорівна</b>	аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка samoylova_yulya@ukr.net
<b>Сбруєв Микола Георгійович</b>	викладач Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка sbruieva@gmail.com
<b>Сбруєва Аліна Анатоліївна</b>	д-р пед.н., проф., проректор з наукової роботи Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка sbruieva@gmail.com
<b>Сіпко Кирило Володимирович</b>	науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України ksipko@gmail.com
<b>Соколова Ірина Володимирівна</b>	д-р пед.н., проф., декан факультету іноземних мов Маріупольського державного університету sokolovadean@mail.ru
<b>Сороко Наталія Володимирівна</b>	к.пед.н., старший науковий співробітник інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України nvsoroko@rambler.ru
<b>Тезікова Світлана Володимирівна</b>	к.пед.н., доцент, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя svetlana.tezikova@gmail.com

<b>Теодорович Артемій Юрійович</b>	к. іст.н., доцент кафедри української та іноземних мов Київської державної академії водного транспорту імені Петра Конашевича-Сагайдачного ateodorovich@ukr.net
<b>Терьохіна Наталія Олексіївна</b>	викладач англійської мови кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету, здобувач Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка nataly_terehina@mail.ru
<b>Тименко Марія Миколаївна</b>	аспірант Інституту педагогіки НАПН України kyiv_swk@ua.fm
<b>Тимчук Лариса Іванівна</b>	к.пед.н., с.н.с. інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України darlyngpetra@gmail.com
<b>Улановська Анна Сергіївна</b>	аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка proskurina.anna@gmail.com
<b>Федорчук Ірина Володимирівна</b>	аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя irynafedorchuk@gmail.com
<b>Федчишин Надія Орестівна</b>	к.пед.н., доцент кафедри іноземних мов з медичною термінологією ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського» orestivna@rambler.ru
<b>Цьома Сергій Петрович</b>	аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка Tsp@list.ru
<b>Чернякова Жанна Юріївна</b>	к.пед.н., доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка jane710@rambler.ru
<b>Чистякова Ірина Анатоліївна</b>	к.пед.н., доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка Stas200214@mail.ru
<b>Чугай Оксана Юріївна</b>	викладач англійської мови Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Державного університету телекомунікацій, аспірант відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України OChugai@meta.ua



<b>Шаповалова Ольга Віталіївна</b>	методист Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка olgashap95@mail.ru
<b>Шацька Оксана Петрівна</b>	к.пед.н., доцент кафедри іноземної філології та перекладу Національного транспортного університету shatskaya83@mail.ru
<b>Шеврун Надія Володимирівна</b>	к.пед.н., старший науковий співробітник лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України le-12@mail.ru
<b>Шихненко Катерина Іванівна</b>	старший викладач кафедри державної служби, менеджменту та навчання за міжнародними проектами Інституту державного управління у сфері цивільного захисту, аспірант Інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка shikhkate@ukr.net
<b>Шпарик Оксана Михайлівна</b>	к.п.н., науковий співробітник лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України shparyk@mail.ru
<b>Штомпель Георгій Олександрович</b>	к.п.н., доц., с.н.с. Науково-дослідного інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України georgstompel@i.ua; oscaryesenin@yahoo.com
<b>Ярмак Інна Володимирівна</b>	старший лаборант Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти innyarmak@mail.ru
<b>Ярова Олена Борисівна</b>	к.пед.н., доцент, завідувач кафедри іноземних мов Бердянського державного педагогічного університету olena_yarova@mail.ru
<b>Ястребов Микола Миколайович</b>	аспірант Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України nicknickhawk@gmail.com

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ СЕМІНАР  
ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА – 2014:  
ЯКІСНИЙ ВИМІР ОСВІТИ ЗАРУБІЖЖЯ ТА  
УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ**

**5 червня 2014 року, м. Київ**

Збірник наукових праць

*За загальною редакцією авторів*

Верстка Лоза В. С.

Обкладинка Резніков П. В.

Підписано до друку 19.05.2014р. Формат 60x90/16

Гарнітура Times. Друк офсетний.

Папір офсетний. Ум. друк. арк.12,62

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  
та розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК №3563 від 28.08.2009 р.