

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА**

Постригач Н. О.

**РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ, ІТАЛІЇ
ТА ІСПАНІЇ (КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ):
ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Монографія

*За редакцією доктора педагогічних наук,
професора Л. М. Романишиної*

**Київ – Тернопіль
Терно-граф
2019**

УДК 378-043.86 (495; 450; 460) 15 “19”/10 “20”
ББК 74.58:15.12 (4 Гр.; 4 Гт.; 4 Іс.)
П 63

Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 7 від 27 травня 2019 року)

Рецензенти:

Огієнко О. І. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

Поліщук В. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка;

Діденко О. В. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник науково-дослідного відділу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Науковий редактор:

Романишина Л. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Постригач Н. О.

П 63 Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття): тенденції та перспективи: монографія; за наук. ред. Романішиної Л. М. / Надія Олегівна Постригач. – Київ; Тернопіль: Терно-граф, 2019. – 424 с.

ISBN

Монографію присвячено проблемі розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття). Автором здійснено історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ сторіччя; обґрунтовуються теоретико-методологічні засади та визначено тенденції розвитку педагогічної освіти в досліджуваних країнах. Запропоновано науково-практичні рекомендації щодо використання конструктивних ідей південно-європейського досвіду для модернізації системи педагогічної освіти в Україні.

Монографія призначена для наукових працівників, аспірантів, докторантів, учителів загальноосвітніх шкіл, викладачів та студентів ЗВО, педагогічних працівників закладів післядипломної освіти.

УДК 378-043.86 (495; 450; 460) 15 “19”/10 “20”
ББК 74.58:15.12 (4 Гр.; 4 Гт.; 4 Іс.)

© Постригач Н. О., 2019
© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2019
© ТОВ «Терно-граф», 2019

ISBN

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	5
ПЕРЕДМОВА	7
ВІД АВТОРА	16

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ОБ’ЄКТУ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Історіографічний аналіз проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії	18
1.2. Педагогічна освіта як проблема порівняльної педагогіки	46
1.3. Психопедагогіка та психодидактика як галузі інтеграції та диференціації наукового знання	58
1.4. Міжнародні порівняльні дослідження в галузі розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії	71
Висновки до першого розділу	81

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ПІВДЕННОЇ ЄВРОПИ

2.1. Поняттєво-термінологічний апарат дослідження розвитку педагогічної освіти	83
2.2. Філософсько-педагогічний аналіз розвитку педагогічної освіти в досліджуваних країнах	103
2.3. Концептуальні ідеї дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії	123
2.4. Методологічні підходи дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії, Іспанії	133
Висновки до другого розділу	149

РОЗДІЛ 3. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ, ІТАЛІЇ ТА ІСПАНІЇ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

3.1. Провідні чинники становлення та розвитку систем педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії	151
3.2. Вплив європейського виміру на теорію і практику розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії	172

3.3. Історико-педагогічний аналіз розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії (кінець XX – початок XXI ст.)	213
Висновки до третього розділу	241

РОЗДІЛ 4. СТРУКТУРНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ, ІТАЛІЇ ТА ІСПАНІЇ

(КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)	243
4.1. Законодавче забезпечення розвитку педагогічної освіти в досліджуваних країнах	243
4.2. Структурна організація педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці XX – початку XXI століття.....	255
4.3. Особливості професійного розвитку вчителів в Греції, Італії та Іспанії	278
Висновки до четвертого розділу.....	287

РОЗДІЛ 5. ПРОГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ КРАЇН ПІВДЕННОЇ ЄВРОПИ У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ..... 289 |

5.1. Спільне та відмінне у розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії	289
5.2. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці XX – початку XXI століття.....	305
5.3. Перспективні напрями модернізації вітчизняної педагогічної освіти на сучасному етапі	318
5.4. Прогностичне обґрунтування розвитку системи педагогічної освіти в Україні у контексті інтеграційних процесів	337
Висновки до п'ятого розділу.....	351

ПІСЛЯМОВА	355
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	364
ДОДАТКИ	412

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ATEE – Асоціація педагогічної освіти в Європі (Association for Teacher Education in Europe)
CEDEFOP – Європейський центр розвитку професійної освіти (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle)
ECER – Європейська конференція освітніх досліджень (The European Conference on Educational Research)
EMCER – Євро-Середземноморський центр освітніх досліджень (Euro-Mediterranean Centre for Educational Research)
ENTEP – Європейська мережа педагогічної політики в галузі освіти (European Network for Teacher Education Policy)
EURYDICE – Європейська довідково-аналітична освітня мережа (European Education Information Network)
Hellenic NARIC - Грецький Національний центр академічного визнання та інформації (Hellenic National Academic Recognition and Information Centre)
IEA – Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)
IKY – Грецький Державний Стипендіальний Фонд (Ιδρυμα Κρατικών Υποτροφιών)
ILSS – Міжнародне дослідження практичних навичок (International Life Skill Survey)
INES – Міжнародні індикатори систем освіти (International Indicators of Education Systems)
LGE – Закон про загальну освіту (General Education Law)
LOE – Органічний Закон про освіту в Іспанії (Ley Orgánica de la Educación en España)
LOGSE – Закон про загальну організацію системи освіти (the Law for the General Ordination of the Educative System)
JoMiTE – Спільний магістерський ступінь у педагогічній освіті (Joint Master in Teacher Education)
OEPEK – Організація професійного розвитку вчителів (The Organisation for the Professional Development of Teachers)
PIRLS – Міжнародне дослідження якості читання і розуміння тексту (Progress in International Reading Literacy Study)
PEK – Регіональні центри післядипломної освіти (the Regional in-service training centres)

PhD – Доктор філософії (Doctor of philosophy)

SSIS – курс спеціалізації з викладання у середній школі (Scuola di Specializzazione all'insegnamento secondario)

TEPE – Європейська мережа політики педагогічної освіти (Teacher Education Policy in Europe)

TIMSS – Міжнародне дослідження якості математичної і природничо-наукової освіти (International Mathematics and Science Study)

TUNING – Налаштування освітніх структур в Європі (Tuning Educational structures in Europe)

САВТ – Європейська Асоціація Вільної Торгівлі

ЄВО – Європейський вимір в освіті

ЄПВО – Європейський простір вищої освіти

ЄК – Європейська Комісія

ЄС – Європейський Союз та Європейська Співдружність

ЗУН – Знання–уміння–навички

ЗВО – заклади вищої освіти

МОП – Міжнародна Організація Праці

МСКО – Міжнародна стандартна класифікація освіти

НАПН України – Національна академія педагогічних наук України

НКС – Наукова картина світу

ПР – професійний розвиток

ОДГ – Освіта для Демократичного Громадянства

ОЕСР – Організація економічної співпраці та розвитку

РЄ – Рада Європи

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

СІЮ – Статистичний Інститут ЮНЕСКО

ПЕРЕДМОВА

“Справжня педагогіка – це психологія в дії. Учитель має володіти новим педагогічним мисленням, ціннісною установкою якого має бути пріоритет індивідуальності, саморозвитку, самоучіння особистості, отже, необхідний докорінний перегляд професійної підготовки вчителя до виховної дії”.

Академік Іван Зязюн

Актуальність теми дослідження зумовлена важливою роллю вчителя в сучасному інформаційному суспільстві, з належним рівнем знань, моральною свідомістю, активною громадянською позицією, котрий виступає головним суб'єктом педагогічної взаємодії з учнем.

Сьогодні у світі немає жодної держави, вдоволеної власною системою педагогічної освіти, адже сучасне суспільство та закони його розвитку стрімко змінюються, вимагаючи кардинальних змін від учителя, серйозних результатів його професійної діяльності як носія освітніх і суспільних змін. За умов перетворення школи у відкриту навколишньому середовищу систему з педагогами сьогодні пов'язуються нові надії та сподівання, інколи неоднозначні та суперечливі, з боку різних груп населення, школярів та їхніх батьків.

В умовах формування глобального ринку професій вимоги щодо професійної підготовки та подальшого професійного розвитку вчителя з боку різних груп населення кожної країни доповнюються регіональними та міжнародними вимірами педагогічної освіти, коли на передній план виступає розвиток європейського виміру у педагогічній освіті, тобто підготовка вчителя-європейця, який розширює свою особистісну та професійну ідентичність від місцевого до національного та загальноєвропейського масштабів. Відповідно змінюються ролі та функції вчителів, що помітно позначається на їх професійній діяльності.

Русійними силами процесів децентралізації управління освітою, формування нових партнерських взаємин між державою, громадянським суспільством і освітніми громадами у більшості європейських країн наприкінці ХХ – початку ХХ століття є поєднання і забезпечення успішної взаємодії науки, освіти та інновацій – складових так званого трикутника знань, що зумовлює необхідність перегляду цільових орієнтацій та розробки принципово інших теоретичних, змісто-

вих і технологічних засад педагогічної освіти у контексті поєднання процесів набуття знань (навчання), передачі знань (викладання), відкриття і створення нових знань (дослідження), сприяння поліпшенню якості знань (забезпечення якості освіти), а також їх використання у професійній діяльності.

Соціальне замовлення на такі зміни обґрунтовується у стратегічних міжнародних нормативно-правових документах в умовах глобалізації, інтернаціоналізації та європейської інтеграції. Вихідні концептуальні положення та вимоги щодо модернізації системи педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейську спільноту висвітлені у законодавчо-нормативних документах: Закони України “Про вищу освіту” (2014), “Про освіту” (2017); розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. “Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року” (2016); Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні (2018) та інших, у яких здійснено системний аналіз стану освіти в Україні та акцентовано необхідність її реформування на засадах демократизації, гуманізації, входження у європейський та світовий освітньо-науковий простір, що забезпечить підготовку вчителя нової генерації; інші офіційні документи держави, що відображають сучасні цивілізаційні процеси, а людський капітал визначається вирішальним чинником економічного зростання країн, підвищення їхньої конкурентоспроможності на європейському та світовому ринку праці.

Окреслені у цих документах завдання потребують розв’язання низки наукових і практичних проблем, однією з яких є педагогічна освіта. Визначення сучасних методологічних орієнтирів та наукове обґрунтування стратегії поглиблення інтеграції України у європейський та світовий науковий та освітній простори потребує зміни підходів до Вчителя як рушійної сили позитивних перетворень в суспільстві.

Визначення стратегічних напрямів розвитку системи педагогічної освіти України сприяло посиленню інтересу науковців до вивчення системи професійної педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії внаслідок посилення міграційних процесів, участі педагогічних працівників в європейських програмах мобільності, посилення культурних та економічних взаємовідносин тощо та спонукало до вивчення педагогічної реальності в системах педагогічної освіти цих країн. Інтерес до вивчення систем вищої педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії зумовлений низкою вагомих причин:

1. Досліджувані країни мають багаті історичні освітні та культурні традиції, що дозволяє їм відігравати провідну роль у галузі світової науки і освіти протягом кількох століть.

2. Системи управління освітою у досліджуваних країнах представляють різні вектори осі “децентралізація – централізація”.

3. Вони є одними з ініціаторів та активними учасниками процесу творення загальноєвропейського простору вищої освіти.

4. Обрані країни володіють позитивними педагогічними досягненнями, які вивчаються в європейських масштабах й рекомендуються європейськими навчальними закладами для розповсюдження.

5. Дослідження освітніх аспектів у цих країнах дає можливість ознайомитися з широкою палітрою організаційних моделей професійної підготовки вчителів, функціонування якої детермінується історичним розвитком, соціальним поступом, національними традиціями і враховує специфіку функціонування європейського та міжнародного освітнього простору, а також провести паралель між тенденціями розвитку педагогічної освіти цих країн наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, контекстуальні та процесуальні особливості розвитку яких багато в чому подібні між собою.

6. Значна кількість сучасних інновацій у галузі педагогічної освіти, що впливають на глибинні та сутнісні основи педагогічної діяльності вчителя, зародилися також у Греції, Італії та Іспанії, освітні системи яких мають давні культурно-освітні традиції та адекватно реагують на виклики суспільства Знань.

Дослідження процесів на двох рівнях – *зовнішньому*, зумовленому вимогами соціально-культурного контексту, та *внутрішньому*, пов’язаному зі зміною сутності педагогічної професії та культури педагогічної праці на різних історичних етапах, є актуальною науковою проблемою порівняльної професійної педагогіки, загальної педагогіки та історії педагогіки в Україні та за рубежом.

Оскільки проблематика теми дослідження перебуває на перетині багатьох суміжних галузей педагогічної науки, то основи її розвитку закладено у працях учених кількох галузей наукового знання. Зокрема, питання адаптації елементів прогресивного педагогічного досвіду з однієї країни в іншу залишається недостатньо розв’язаним, що потребує спеціальних досліджень.

Водночас вивчення сучасної наукової літератури показало, що в педагогічній думці поки що відсутні наукові розвідки, в яких педагогічну

освіту в Греції, Італії та Іспанії було б представлено як цілісну систему в контексті її динамічного розвитку в умовах євроінтеграційних процесів. Зокрема, окремого цілісного системного аналізу та теоретичного узагальнення потребують питання, пов'язані з модернізацією педагогічної освіти у досліджуваних країнах наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, які лише фрагментарно висвітлювались у працях вітчизняних науковців та компаративістів близького та далекого зарубіжжя. Зокрема, поза увагою дослідників залишилися проблеми формальної, неформальної та інформальної педагогічної освіти у цих країнах; психолого-педагогічні аспекти підготовки вчителів; тенденції розвитку педагогічної освіти у Греції, Італії та Іспанії на зламі століть тощо. У свою чергу дослідження процесу розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії сприятиме подоланню суперечностей розвитку вітчизняної педагогічної освіти, а саме між:

- європейським вектором в усіх сферах розбудови українського суспільства та недостатнім вивченням досвіду становлення та розвитку європейського виміру освіти в країнах ЄС як засобу суспільного прогресу та добробуту громадянського суспільства;

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

- розумінням соціальної значущості забезпечення якості та ефективності модернізації системи педагогічної освіти в Україні в контексті сучасних європейських тенденцій та відсутністю цілісного системного аналізу позитивного європейського досвіду у розбудові національної системи професійної підготовки педагогів;

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

Вирішення вище означених суперечностей, врахування європейського вектору розвитку України у сфері освіти та науки; соціальну значущість забезпечення якості та ефективності розвитку педагогічної освіти, відсутність цілісного дослідження проблеми розвитку педагогічної освіти в країнах Південної Європи як предмета системного наукового пошуку та практичного впровадження позитивного досвіду в Україні,

доцільність його використання в умовах модернізаційних змін освітньої галузі в Україні та інтеграції в європейський освітній простір для дисертаційного дослідження було обрано темою дисертаційного дослідження: «*Розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ століття)*».

Монографія Постригач Н. О. є однією з цілісних спроб під ретроспективним кутом зору розглянути функціонування грецького, іспанського та італійського соціумів з їх культурно-історичними традиціями, сформованою ієрархією цінностей, вагомими соціо-культурними та педагогічними впливами на європейську цивілізацію. До вибору тематики та успішного розв'язання мети і завдань наукового пошуку автора спонукало однорічне стажування у Патрському університеті (м. Патри, Греція) за післядокторською стипендіальною програмою Фонду Державних стипендій Греції ІКУ (2003–2004 рр.), плідна робота з електронною бібліографічною базою у бібліотеці Патрського університету (2003–2004 рр.), робота в якості перекладача новогрецької мови для дитячого табору релігійної громади парафіян Свято-Ольгинської церкви м. Києва (Греція, 2008 р.); наукові контакти з колегами кафедри практичного курсу слов'янських мов Київського славістичного університету, а також із грецькими, італійськими та іспанськими колегами на конференції Європейської асоціації педагогічної освіти (м. Будапешт, серпень 2010 р.) та творчі контакти з чеськими (Оломуц, 2010) та польськими (м. Жешув, 2010) науковцями у міжнародних конференціях та спільних публікаціях (2011–2014 рр.).

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

Предмет дослідження – процес розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.

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

Концепція дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії ґрунтується на міждисциплінарному характері педагогічного знання і, зокрема, ґрунтується на філософських, культурологічних,

історичних, психолого-педагогічних засадах, з урахуванням сучасних концепцій розвитку педагогічної освіти. Міждисциплінарний характер дослідження педагогічної освіти у Греції, Італії та Іспанії зумовив його здійснення на методологічному, теоретичному та практичному рівнях.

Методологічний рівень відображає взаємодію та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми, що застосовувалися під час дослідження. Домінуючим методологічним підходом до дослідження становлення і розвитку педагогічної освіти як проблеми порівняльної педагогіки обрано міждисциплінарний підхід, що у дисертації поєднує системний, цілісний, порівняльно-історичний (порівняння структур та особливостей функціонування педагогічної освіти та системи професійної підготовки педагогів наприкінці ХХ – початку ХХІ століття з метою виявлення загальних, особливих та специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти).

Сформована концепція дослідження реалізовувалася на засадах порівняльного, системного, синергетичного, парадигмального, компетентнісного, цілісного, культурологічного та інших загальнонаукових підходів.

Теоретичний рівень уможливує виявлення провідних теорій, концепцій, ідей, вихідних параметрів, дефініцій, покладених в основу розуміння феномену педагогічної освіти; наукове описання досліджуваних фактів і явищ, здійснення їхнього аналізу, узагальнення і синтезу; обґрунтування закономірностей розвитку педагогічної освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.

Практичний рівень передбачає аналіз педагогічної освіти як багатокомпонентного (національний та європейський) утворення, а також позитивних та негативних ознак і впливів різних форм педагогічної освіти в умовах європейських інтеграційних процесів.

В основу концепції дослідження покладено такі концептуальні положення:

1. Основна функція педагогічної освіти в сучасних умовах полягає в оволодінні суб'єктом педагогічної дії змістом соціальної культури, надбаної людством і втіленої в соціальному досвіді окремого суспільства з метою її відтворення та розвитку.

2. Організація педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії як складового компоненту цілісної системи, спрямованої на професійну підготовку педагогів вибудовується на основі *загального* (як невід'ємна частина неперервної професійної освіти), *особливого* (має свою специфіку, зумовле-

ну закономірностями професіоналізації викладання та наукового обґрунтування педагогічної освіти як системи прогресивної спрямованості) та *індивідуального* (відображає залежність підготовки кваліфікованих вчителів не тільки від загального та професійного розвитку особистості, а й від принципів неперервності, наступності, систематичності, інтеграції, диференціації), сприяє підвищенню рівня їх інтегральної готовності до педагогічної діяльності, якщо вона:

- функціонує як система, компоненти якої (цілепокладальний, ресурсний, організаційно-впроваджувальний) спрямовані на формування цієї готовності й знаходяться у відповідності з її структурою;

- забезпечує такі педагогічні умови, за яких підвищується самоосвітня та навчальна активність студентів як результат якісних змін у свідомості та самосвідомості кожного з них;

- розвиток педагогічної освіти у досліджуваних країнах повинен базуватися на концепції цілісності педагогічного процесу та її реалізації в процесі підготовки майбутніх педагогів;

- цілісність процесу неперервної педагогічної освіти зумовлена спрямованістю кожного її етапу і предмету на забезпечення професійної орієнтації та адаптації майбутнього педагога в цілісному та полісистемному просторі сучасної педагогічної реальності;

- особистісно-розвивальний характер функціонування педагогічної освіти досягається за умови, якщо концепція й модель її реалізації, компоненти, закономірності та принципи функціонування обґрунтовуються на засадах особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу тощо.

3. Успішність підготовки кваліфікованих педагогів безпосередньо залежить від системи науково-методичного забезпечення процесу підвищення кваліфікації, особистісного саморозвитку, самовдосконалення та неперервного фахового зростання.

4. Неперервний професійний розвиток учителів з огляду на їхню професійну діяльність в глобальному середовищі в умовах соціально-економічних змін на ринку праці та підвищення суспільних вимог до рівня професійної компетентності та конкурентноспроможності фахівців має здійснюватись на основі системно-синергетичного та компетентнісно-кваліфікаційного підходів.

5. Вивчення та узагальнення позитивних ідей педагогічного досвіду, накопиченого в Греції, Італії та Іспанії в умовах формування європейського та світового науково-освітнього простору, забезпечить можливість для удосконалення системи професійної підготовки педагогів, активного

пошуку ефективних шляхів модернізації системи педагогічної освіти з урахуванням європейських та міжнародних тенденцій.

Методологічною основою дослідження стали філософські ідеї про закони та категорії наукового пізнання й відображення об'єктивної дійсності в людській свідомості; положення про єдність історичного і логічного; принципи історизму та об'єктивності, положення про соціально-економічну зумовленість формування, становлення та неоднозначний характер змін системи педагогічної освіти на послідовних етапах її розвитку тощо.

Методи дослідження. Специфіка предмету дослідження визначила необхідність використання основних методів порівняльної педагогіки – порівняння, синхронного аналізу, теоретичного узагальнення; системний підхід до об'єкта дослідження, який забезпечувався єдністю та взаємодоповненням аналізу та синтезу, індукції та дедукції; узагальнення отриманих даних тощо.

Джерельну базу дослідження становлять основоположні теоретичні праці грецьких, італійських, іспанських та українських науковців з проблем підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів початкової та середньої школи; нормативно-правові документи національних урядів цих країн, Міністерств освіти; навчальні плани факультетів початкової та дошкільної освіти Патрського університету, університету Барселони, університету Венеції, інформаційні звіти, аналітичні матеріали, одержані від представників навчальних закладів країн та професійних асоціацій та міжнародних наукових конференцій з проблем освіти; програми навчальних курсів. Досліджено фонди наукової бібліотеки Патрського університету (м. Патри, Греція); матеріали Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського; Державної науково-педагогічної бібліотеки ім. В. О. Сухомлинського; Бібліотеки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; публікації та наукові розвідки учених та дослідників Євро-Середземноморського центру освітніх досліджень (Euro-Mediterranean Centre for Educational Research, EMCER, Мальта), під керівництвом професора Мальтійського університету Рональда Султани (Мальта), автентичні матеріали Європейського центру розвитку професійної освіти (the European Centre for the Development of Vocational Training, Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle – CEDEFOP, Салоніки, Греція); робочі матеріали та документи з питань освіти ЮНЕСКО; оригінальні матеріали Європейського фонду освіти (ETF, Турин), офіційні документи міжна-

родних організацій, в полі зору яких перебувають проблеми освіти та підготовки Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Міжнародної організації праці (МОП); Ради Європи, ЮНЕСКО, Центру оцінювання й освітньої політики (Center for Evaluation & Education Policy, СЕЕР), Європейської конфедерації профспілок (European Trade Union Confederation, ETUC), Європейської довідково-аналітичної освітньої мережі (EURYDICE), Асоціації педагогічної освіти в Європі (Association for Teacher Education in Europe, АТЕЕ), Європейської мережі педагогічної політики в галузі освіти (European Network for Teacher Education Policy, ENTEP), Політики педагогічної освіти в Європі (Teacher Education Policy in Europe, ТЕРЕ), Європейської конференції освітніх досліджень (The European Conference on Educational Research, ECER), до складу яких входять також учені та практики Греції, Італії та Іспанії в галузі педагогічної освіти законодавчі та нормативні акти з питань становлення і розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії, Іспанії та Україні; систематизовано інформацію з мережі Інтернет тощо.

Структура монографії обумовлена змістом досліджуваної проблеми, об'єктом, предметом, методами та завданнями дослідження і складається з переліку умовних скорочень, передмови, від автора, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, післямови, списку використаних джерел та додатків.

Монографія Постригач Н. О. є певним щаблем на шляху поглиблення інтеграції педагогічної освіти України у європейський освітній та науковий простір. Ми сподіваємося, що монографія стане у нагоді усім, хто зацікавлений у якісних перетвореннях вітчизняної педагогічної освіти.

*Людмила Романишина,
доктор педагогічних наук, професор*

ВІД АВТОРА

*Присвячується пам'яті батька –
Постригач Олега Євстахіївича*

Успішне завершення монографічного дослідження стало можливим завдяки неocenним порадам та настановам наукового наставника – *доктора пед. наук, професора Романишиної Л. М.*; побажанням, позиціям та слушним зауваженням наукових рецензентів монографії: *доктора пед. наук, професора Поліщук В. А.*, *доктора пед. наук, професора Огієнко О. І.*, *доктора пед. наук, професора Діденка О. В.*

Окрему подяку хочемо виголосити *доктору пед. наук, професору, академіку НАПН України, Ничкало Н. Г. та доктору пед. наук, професору Пуховській Л. П.* – за цінні науково-методичні рекомендації щодо реалізації мети, завдань, теоретико-методологічних й філософських засад дослідження, вченому секретарю Інституту, *кандидату пед. наук, старшому науковому співробітнику Тринус О. В.* – за слушні поради в науковому структуруванні й оформленні монографії, завідувачу бібліотеки Інституту *Штомі Л. Н.* за допомогу в оформленні бібліографічних джерел; науковим співробітникам відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих ППОД імені Івана Зязюна НАПН України – за моральну підтримку.

Особливо вдячна життєвим настановам та мудрим порадам моєї матері – *Постригач Надії Іванівни*, яка всіляко допомагала задля успішного завершення докторської дисертації.

Важливу роль у реалізації творчого задуму відіграв також науковий колектив лабораторії фізіології рослин біологічного факультету університету м. Патри (Греція, Пеллопонес) на чолі із завідувачем цієї лабораторії, професором фізіології рослин *Янісом Манетасом (Yiannis Manetas)*, де автор монографії пройшла однорічне стажування за постдокторською програмою Грецького державного стипендіального Фонду (“State Scholarships Foundation” – Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, ΙΚΥ)) й мала унікальну можливість спостерігати за навчально-виховним процесом біологічного факультету, відвідувати лекційні, семінарські та практичні заняття; здійснювати експериментальні дослідження разом із співробітниками лабораторії та студентами біологічного факультету; опанувати новогрецьку мову на базі Педагогічного відділення початкової освіти Патрського університету, спостерігати за особливостями

організації підвищення кваліфікації вчителів на базі Педагогічних відділень початкової та дошкільної освіти; брати участь у культурно-масових заходах університету й житті студентського містечка; спілкуватися зі студентами та викладачами; здійснити особисті країнознавчі розвідки для ознайомлення з особливостями адміністративного розподілу, культури, побуту Греції та особливостями функціонування початкової школи ному Ахая, муніципалітету Дімосу Патра (Ріо-Патра).

В умовах нових соціально-економічних та культурно-історичних перетворень наша держава потребує динамічної та ефективної системи педагогічної освіти, яка, зберігши власні здобутки та традиції, змогла б трансформуватися відповідно до освітніх стандартів розвинених країн – учасниць Болонського процесу і, зокрема, Греції, Італії та Іспанії.

Пропонована широкій громадськості монографія, на думку автора, забезпечить можливість критичного осмислення і творчого використання раціональних теоретичних ідей та практичних напрацювань ЗВО педагогічного профілю Греції, Італії та Іспанії для модернізації педагогічної освіти України.

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТУ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У даному розділі здійснено історіографічний аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття; визначено основні методологічні підходи до розвитку педагогічної освіти як проблеми порівняльної педагогіки; обґрунтовано теоретичні й практичні аспекти психопедагогіки як галузь інтеграції наукового знання у вітчизняному та зарубіжному контекстах

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

Особистісно-орієнтована педагогіка ХХІ століття потребує переосмислення і творчого використання педагогічної спадщини різних історичних епох і цивілізацій. У ретроспективному аналізі, узагальненні й упродовженні історичного досвіду, який увібрав у себе в ідейному плані загальнолюдські ідеали добра, краси, істини, закладено великий потенціал щодо осмислення шляхів становлення й розвитку національної системи освіти (Сисоєва С. О., Соколова І. В., 2003, с. 5).

Тому вивчення історії педагогіки сприяє формуванню професійно-педагогічного світогляду, цілісної системи знань про історико-педагогічні процеси, явища, факти, дає уявлення про найважливіші педагогічні концепції минулого. У свою чергу ознайомлення з шляхами розвитку теорії та практики виховання (у тому числі освіти і навчання) у різні історичні періоди дасть можливість прослідкувати генезу багатьох педагогічних проблем і явищ сучасності, допоможе виробити критично-творче ставлення до педагогічної спадщини минулого, забезпечить оволодіння кращими здобутками світової та української педагогіки, уміннями їх творчо застосовувати у практичній діяльності, здійснювати пошукову діяльність, розвивати свій творчий потенціал (Коваленко Є. І., 2006, с. 5).

Визначальною джерельною базою дослідження стали педагогічна думка античних філософів, наукові праці з історії освіти й педагогічної думки в різних країнах, у тому числі Греції (Сократ, Платон, Арістотель, С. Бузакіс, А. Дімарас, А. Казаміас, М. Сіфакіс, О. Проценко та ін.); Італії (Барб'єрі Н.; Монтессорі М.; Polenghi S. & Triani P., 2014; Sawicka-Wielgusiak S., 2002); Іспанії (Вівес Х. Л.; Домніч В. Г., 2001; Янішевська З. О., 2008) та Україні (К. Авраменко (Авраменко К. Б., 2002); Н. Дем'яненко (Дем'яненко Н. М., 2005); Н. Гупан (Гупан Н. М., 2000; 2001; 2002); В. Луговий (Луговий В. І., 1995); М. Лукацький (Лукацкий М. А., 2012); І. Осадча (Осадча І. В., 2014); С. Сисоєва, І. Соколова (Сисоєва С. О., Соколова І. В., 2003); О. Сухомлинська (Сухомлинська О. В., 1999; 2003) та ін.

Зазначимо, що О. Сухомлинська визначила основні доміанти (або ж підходи, котрі лежать в основі аналізу конкретних історико-педагогічних явищ):

- соціокультурні, до них належать тип соціальності у відповідності з рівнем техніко-економічного розвитку, соціально-класова стратифікація суспільства, національна та етнонаціональна диференціація, багатоманітність світоглядних орієнтацій;
- культурно-антропологічні, коли історико-педагогічні феномени розглядаються з точки зору потенціалу людини, розвитку її певних сторін;
- суто педагогічні, тобто інтерпретація розглядуваних явищ крізь призму гранично педагогізованих основ (Сухомлинська О. В., 2003, с. 37–40).

У свою чергу, Н. Гупан зазначає, що періодизація історико-педагогічної науки пов'язана із загальною періодизацією історико-педагогічного процесу, але має і своє коло специфічних особливостей, які наближають її до історичної науки (Гупан Н. М., 2000, с. 13).

При здійсненні історико-педагогічного дослідження науковець пропонує визначити основні чинники і зв'язки, що дають можливість для обґрунтування відповідних періодів. Серед них, насамперед, зв'язок із загальною періодизацією історико-педагогічного процесу та специфічними явищами, що свідчать про розвиток процесу нагромадження історико-педагогічного знання (зміни в проблематиці досліджень; зміни в предметі та структурі самої науки, посилення зв'язків з іншими науками, “тяжіння” до інтегрованих досліджень, розширення джерельної бази науки в цілому і окремих досліджень; зміни в методологічних підходах та конкретних методах наукових досліджень в їх динаміці; напрями та концепції в розвитку предмета, завдань історії педагогіки як науки тощо) (Гупан Н. М., 2001, с. 14).

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

Зокрема, у наукових працях вітчизняних авторів досліджувалися проблеми педагогічної освіти в Греції, як от: організація початкової та середньої освіти в Греції (О. Матвієнко); практична й професійна підготовка, організація педагогічної практики, підвищення кваліфікації та професійної майстерності вчителя початкових класів у сучасній Греції, а також організація та забезпечення дошкільної освіти в Греції (Ю. Короткова) (Короткова Ю. М., 2006; 2007; 2008; 2010); система післядипломної педагогічної освіти та організація атестації професійної діяльності педагогічних кадрів (О. Проценко) (Проценко О. Б., 2013) тощо.

Питанням державної освітньої політики, функціонування, планування та розвитку освітніх систем Греції, Італії та Іспанії присвячені праці як вітчизняних, так і зарубіжних науковців: дослідження процесів адаптації системи освіти Італії до системи освіти країн ЄС (Абрамова Т., 2005); дослідження системи професійної освіти в Іспанії (Авксентьєва О., 1999; 2002); проблеми державної політики у галузі педагогічної освіти (Войтова Ю. М.); історико-педагогічний аналіз розвитку післядипломної педагогічної освіти в Греції (Проценко О. Б., 2009 а; б) історичні аспекти професійної підготовки та професії в Італії (С. Поленгі & П. Тріані) (Polenghi S., 2013; Polenghi S. & Triani P., 2014); сучасні тенденції оцінювання педагогічної освіти в Італії (Vescega L. S., Breveglieri L., 1999, с. 147–151); дослідження процесів реформування освіти в Італії на рубежі ХХ – ХХІ століть (Савіцка-Вільгусяк С., 2001, с. 89–95; 2002); ретроспективний огляд загальних особливостей впливу іспанської освітньої реформи (К. Марсело) (Marcelo Carlos, 1994); питання зміни стратегій у педагогіч-

ній підготовці та реформування політики в Іспанії (1970–2000) (Zufiaurre Benjamin)) тощо.

Проблеми організації та функціонування системи освіти в Іспанії перебували у полі зору наукового інтересу вітчизняних дослідників (Вітер О., 2013; 2014; Годлевська В., 2006; Кобилянська І., 2011; 2012). Зокрема, О. Вітер проаналізувала особливості забезпечення якості освіти як пріоритетного напрямку розвитку освітньої політики Королівства Іспанія. Науковець зазначає, що вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних засад розвитку системи та якості освіти здійснили іспанські вчені Гарсія Гарідо (García Garrido), Родрігез Сапате́ро (Rodríguez Zapatero), Альварес де Моралес (Álvarez de Morales) та ін. (Вітер О., 2014) та багато інших.

У свою чергу, у дослідженні організації іспанської системи освіти (Кобилянська І., 2011) автор робить висновок про те, що сучасна система освіти в Іспанії із диверсифікованим та безперервним навчанням дає можливість кожному здобути освіту різного рівня. Вона включає... дошкільну, початкову, середню (яка містить обов'язкову середню освіту, бакалаврат, професійну освіту середнього ступеня), професійну освіту вищого ступеня і вищу освіту (університет), а також спеціальну освіту, до якої належить вивчення іноземних мов, навчання для дорослих та навчання для осіб із спеціальними освітніми потребами; освіта в Іспанії має всеохоплюючий характер, здатний забезпечити розвиток не тільки пізнавальних, а й інтелектуальних здібностей.

Автор наголошує, що дидактична методологія обов'язкової та необов'язкової освіти адаптована до характеристик кожного учня і сприяє його всебічному розвитку; загальна освіта на старшому рівні є профільною, вона виступає ефективним засобом підвищення якості освіти, розвитку школярів, задоволення їхніх освітніх потреб; навчальні заклади володіють необхідними організаційними засобами в межах своєї автономності і забезпечують відповідні зміни в навчальному процесі та індивідуальному підході до учнів із спеціальними освітніми потребами й високими інтелектуальними здібностями тощо.

Водночас розкриттю проблем гуманізації освіти в Іспанії як фактора демократизації суспільства присвятила своє дослідження В. Годлевська (Годлевська В. Ю., *Гуманізація освіти*). Автором праці з'ясовано, що нові демократичні процеси, що розпочалися в Іспанії, призвели до глобальних змін в області вищої освіти. У свою чергу, вища освіта посіла першорядне значення для зміцнення демократичних та гуманістичних цінностей і традицій в іспанському суспільстві.

У свою чергу, О. Проценко зазначає, що у 80-х-90-х роках ХХ століття у Греції значна увага приділялася модернізації післядипломної педагогічної освіти як однієї з ланок неперервного професійного вдосконалення педагогів. У результаті проведених реформ були сформульовані основні концептуальні положення розвитку післядипломної педагогічної освіти в Греції, визначено нові форми підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників, був переглянутий зміст навчальних програм курсів підвищення кваліфікації та програм післядипломної підготовки у ВНЗ відповідно до європейських стандартів (Проценко О. Б., 2009 в, с. 1).

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

Чимало досліджень історико-педагогічного аналізу розвитку зарубіжної освітньої практики здійснювали і грецькі дослідники в різних аспектах. Зокрема, значний інтерес у руслі нашого дослідження викликають праці вчених Греції щодо: *концепції розвитку неперервної освіти* (А. Дімітріу, Г. Заріфіс, П. Пападуріс, Г. Філіппу); *професійної педагогічної підготовки* (М. Кассотакіс, Д. Кладіс, І. Мантсагурас, Х. Нова-Калтсуні, П. Папаконстадину, Г. Флуріс); *історії розвитку педагогічної освіти* (С. Бузакіс, А. Казаміас, П. Персіаніс, І. Піргіотакіс, М. Сіфакіс та ін.), зокрема *системи післядипломної педагогічної освіти* (А. Андреу, К. Анфопулос, Х. Тзикас, Г. Труліс, А. Тсакалідіс); *атестації професійної діяльності педагогічних працівників* (А. Папастаматіс, П. Пасіардіс, І. Фікаріс, Х. Франгос та ін.); *підвищення кваліфікації педагогічного персоналу* (Г. Мавроїдіс, Г. Мавройоргос, Х. Нутсос, Н. Пападакіс та ін.); *перепідготовки педагогів* (К. Діамандіс, М. Іліу, Г. Папас) (Проценко О. Б., 2009 б, с. 6).

Італійський дослідник Альдо Джеуна поділяє історію розвитку університетів на п'ять періодів. Перший період характеризується як зародження університетів й охоплює проміжок часу від кінця одинадцятого до початку шістнадцятого століть. Другий – період занепаду – тривав з другої половини шістнадцятого до кінця вісімнадцятого століття. Третій

період – відродження німецької трансформації – від першої половини дев'ятнадцятого століття до початку Другої світової війни. Четвертий, період розповсюдження і диверсифікації, розпочався по закінченні Другої світової війни і продовжувався до сорок років ХХ ст. Як стверджує науковець, зараз розвиток університетів перебуває у п'ятому періоді, який він називає перевизначенням ролі університетів (Geuna A., 1996).

Серед італійських історіографів слід відмітити працю Н. Барб'єрі (Nicola S. Barbieri). Науковець здійснив ретроспективний аналіз стану шкільної освіти й системи підготовки вчителів у хронологічний період (1859–2009 рр.). Автор робить висновок про те, що італійська система підготовки вчителів формувалася з самого початку (Закон Казаті) до наших днів (останні пропозиції реформи так званої Ізраїльської комісії) в якості певного додатка до всієї шкільної системи, без загальної структури, здатної ідентифікувати соціальні потреби і навчальні здібності.

Досягнення академічного рівня всіх курсів педагогічної підготовки, на думку дослідника, дуже важливо, але недостатньо, оскільки багато нових рішень про шкільну систему, які були реалізовані на початку 2000 року без обдумування наслідків, які б вони могли мати на систему підготовки вчителів, було передано іншому міністерству. Національна система педагогічної освіти як і раніше ґрунтується на співіснуванні так званої «одночасної моделі» на рівні дитячого садочка та вчителів початкової школи, а також так званої «послідовної моделі» – на рівні вчителів середньої школи. У першій моделі професійні навички вбудовуються в рамках всього навчального плану, у другій – необхідна сильно розвинена дисциплінарна компетентність, з подальшою одно- або дворічною програмою згідно навчального плану, орієнтованого на учіння (teaching-oriented curriculum).

Наявність системи підготовки вчителів, внутрішньої по відношенню до академічної, допускає зростання великої маси досліджень про основні об'єкти галузей навчання і викладання: психологічні основи навчання і викладання, переконання вчителів на початку їхньої кар'єри, модульну організацію навчального плану, вплив ІКТ на систему підготовки вчителів, дидактичну комунікацію та освітні взаємовідносини, оцінку та поліпшення якості підготовки (Barbieri N. S., 2011).

Інші італійські науковці С. Поленгі і П. Тріані (S. Polenghi & P. Triani) (Polenghi S. & Triani P., 2014, с. 14–22; Polenghi S., 2013, с. 147–166) здійснили ретроспективний огляд 250-річної історії підготовки вчителів і педагогічної професії, починаючи з появи нормальних шкіл – до початку ХХІ ст. В останні роки перегляд ранньої підготовки вчителів (teacher

early training), після серії послідовних законів і постанов, які намагалися побудувати нову систему початкової підготовки вчителів в Італії, був зосереджений на трьох основних аспектах.

Перший аспект – посилення підготовки всіх вчителів на університетському рівні, у тому числі тих, хто надає послуги ранньої дошкільної освіти (early childhood services (3–6 років)). Другий аспект стосувався однорідного профілю, на основі університетських курсів для вчителів, що характеризується загальним ядром навичок і за його межами різними типами і класами школи, в якій учитель буде працювати. Третій – структурує курси з потужною інтеграцією теоретичного та практичного аспектів, завдяки тісному взаємозв'язку між навчанням, семінарами, підготовкою й чітким партнерством між університетами і школами (Polenghi S. & Triani P., 2014, с. 19–20).

Необхідність університетської освіти сьогодні є фактом, незважаючи на те, що до сих пір немає спільної згоди щодо того, якою має бути гідна підготовка, відповідно до адекватного часу тривалості освітніх шляхів. Примітно, що створення унікального кваліфікаційного курсу для вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкової школи, з одного боку, відповідає на необхідність єдності, з іншого боку, існує ризик втрати уваги до освітньої специфіки дошкільця. Визначення загальної групи навичок, характерних для педагогічної професії, є темою ретельного вивчення в Італії. Згідно з постановою 2010 року цей аспект втратив центральне значення, як це було в попередні роки, з ризиком повернення до культури поділу між *maestri* і *professori*. В останні роки іншими науковцями також підкреслювалася тема взаємовідносин «теорія – практика» (Damiano E., 2004, с. 21–57; Nigris E., 2004, с. 25–46), яка сьогодні виступає в якості принципу, наріжного каменя системи раннього навчання (early training).

Однак, як зазначає Фундація Джованні Аньеллі (Giovanni Agnelli Foundation), фактична інтеграція між теоретичними і практичними компонентами, як і раніше, зазнає багато труднощів і ризик того, що вони зберігають дві окремих галузі, як і раніше присутній, особливо в підготовці вчителів середньої школи, де тільки недавно був встановлений зв'язок між теорією і практикою. Тому зміни в університетській підготовці вчителів в Італії тривають, і з'являється все більше і більше проблем, які необхідно терміново вирішувати. Серед них варто наголосити на необхідності відновлення університетських методів навчання, а також важливості осмислення нової системи підвищення кваліфікації, здатної підтримувати професійний розвиток вчителів у все більш складному освітньому контексті. Уся система

підготовки вчителів, базова та післядипломна, стикається з проблемою підтримки професіоналізму, який переживає радикальні перетворення в італійському контексті (Giovanni Agnelli Foundation, 2010, 197 с.).

Вчителям (Maestri) та викладачам (professori), в основному жінкам, тепер доводиться мати справу зі зменшенням соціального престижу, пов'язаного з освітньою діяльністю, іншими відносинами між школами та сім'ями, більше на рівних умовах, але більш суперечливих. Насправді, відбувається посилення освітніх функцій, покладених на систему шкільної освіти, зі збільшенням попиту на персоналізацію викладання, що бере до уваги відмінності окремих осіб, зі зміною контекстів й освітніх мов, а також пов'язаним з новими прикладними технологіями. Сім'ї потребують від вчителів більше, але менше їм довіряють. Натомість учні відчують менше конфліктних ситуацій та більше позитивних взаємовідносин зі своїми вчителями. Тому дисциплінарні навички повинні бути все більш і більш інтегрованими (а не заміненіми) *реляційними і комунікативними компетентностями*. Учитель більше не повинен розмовляти зі «стільцем», але в той же час навчитися будувати взаємовідносини з учнями та дорослими, щоб визначити її / його потенціал не на основі передбачуваного соціального престижу, але на основі професійних компетентностей (Polenghi S. & Triani P., 2014, с. 20–21).

У свою чергу, іспанський учений К. Марсело (Carlos Marcelo) здійснив ретроспективний огляд загальних особливостей впливу іспанської освітньої реформи (Закони 1979 і 1990 рр.) на посилення шкільної автономії, співпраці та професіоналізації вчителів в Іспанії. Зокрема, цілі і структура реформи освіти були спрямовані на особистісно-орієнтовану освіту, участь батьків, гендерну рівність між чоловіками та жінками, розвиток критичного та креативного потенціалу, заохочення демократичних звичок, шкільної автономії та професійного розвитку вчителів. Розвиток діючого навчального плану описується як когерентний з традицією централізації навчальних рішень. Також автор зазначає про нову вимогу співпраці вчителів з метою уточнення й доповнення навчального плану за допомогою навчального проекту. Ця вимога є новою й стимулюючою потребою для вчителів, які традиційно працювали в ізоляції. Обговорення реформи шкільного керівництва описує вибори директорів місцевими шкільними радами і наслідки цієї зміни (Marcelo C., 1994, с. 1).

Іспанські учені Кармен Кампос Апарісіо (Carmen Campos Aparicio) та Альмудена Бусієга Аревало (Almudena Buciega Arévalo) наголошують на очевидності того факту, що освітні системи є відображенням соціаль-

них, культурних, історичних та політичних умов, в яких вони розвиваються. Це припущення, що може застосовуватися до будь-якої ситуації, набуває особливої актуальності у випадку Іспанії, де освітні реформи йшли одна за одною, збігаючись зі змінами в політичних партіях, які перебували в уряді. Справді, починаючи з 1990 року, демократичні уряди схвалили чотири загальних освітніх закони. Проте, звернемо увагу на іспанську систему підготовки педагогів для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, вчителів початкової і середньої школи. У зв'язку з цим іспанські дослідники наголошують на складності представлення загальної структури, побудованої з мозаїки різних реальностей, які характеризувалися збільшенням можливостей державних та приватних університетів визначати свої власні навчальні програми, які за територіальним адміністративним розподілом мають важливий ступінь автономії, а також різноманітність культурних і соціально-економічних умов, які також впливають на те, ким є вчителі та якими вони повинні бути.

Ретроспективний аналіз проблеми дає змогу зрозуміти, чому дослідження підготовки іспанських вчителів були здійснені саме в такому руслі, або навіть зрозуміти питання, пов'язані з соціальним престижем вчителів. Для цього дослідник стисло висвітлює деякі ключові дати і події, щоб дати можливість зрозуміти еволюцію дитинства (childhood) і підготовки вчителів початкової школи, згідно досліджень іспанських учених Роман і Кано (Román and Cano, 2008) (Aparicio C. C. & Arévalo A. B., 2014, с. 24–25).

Закон Мойано (Moyano Law) від 1857 р. об'єднав і сформулював на національному рівні всі існуючі законодавчі норми, які регулювали підготовку вчителів. У той час в Мадриді також була створена нормальна школа, що за чотири роки мала готувати вчителів, які будуть згодом працювати в відповідних нормальних школах, розташованих в провінціях. Диференціація була здійснена між Елементарними і Вищими нормальними школами (Superior Normal Schools). Перші з них були адресовані елементарним вчителям початкових класів (elementary primary teachers), а останні – вчителям вищої початкової школи (superior primary teachers), пропонуючи тривалість два і три роки навчання відповідно. Цей Закон також регулював освіту вчителів-жінок з більш низькими вимогами, ніж ті, що адресовані вчителям-чоловікам (Román & Cano, 2008) (Aparicio C. C. & Arévalo A. B., 2014).

У період між 1874 і 1931 рр. відбулися різні події, які певною мірою сприяли формуванню сучасної візії щодо того, якою повинна бути підготовка іспанського вчителя: створення різних установ для підтримки педагогічного розвитку; *впровадження ідей «Нової Школи» (Escuela Nueva)*.

У 1909 році вчителі для нормальних шкіл пройшли навчання у Вищій школі підготовки вчителів (the Superior School of Teacher Training), і на той час це створило прецедент навчання університетського рівня для вчителів початкової школи. Усі ці зміни сприяли формуванню певної форми розуміння підготовки педагогів для дітей дошкільного віку, а також базової підготовки й освіти вчителів. Однак багато з цих планів оновлення та інновації в освіті розчарували громадськість та освітню спільноту через військове повстання, подальшу громадянську війну та період диктатури. Як наслідок, у 1939 році нормальні школи втратили свій статус Вищих центрів для підготовки вчителів (Higher Centres for Teacher Training), і в багатьох сенсах освіта та підготовка вчителів регресувала до того стану, як це було одне століття раніше. У 1971 році підготовка вчителів в черговий раз стала навчальним курсом університету, в рамках якого Закон про загальну освіту (LGE) від 1970 р. встановив обов'язкову і безкоштовну освіту для дітей у віці від шести до тринадцяти років.

З 1992 року відповідно до Закону 1990 р. про Загальну організацію системи освіти (LOGSE), багато Нормальних шкіл, які згодом були названі Університетськими школами для підготовки вчителів загальної освіти (University Schools for General Education Teacher Training), перетворилися на Факультети освіти (Faculties of Education), де було запропоновано навчання для початкового, середнього та третинного рівнів: трирічні дипломи для підготовки вихователів дошкільного закладу та вчителів початкової школи; п'ятирічний ступінь бакалавра з педагогіки або соціальної освіти; докторантура для тих, хто має ступінь магістра. Відповідно до положень ЄПВО з'явилася тенденція до ліквідації трирічних дипломних програм і рух у напрямку створення чотирирічних курсів, які забезпечують рівень підготовки вчителів з тими ж академічними перспективами, як і традиційне п'ятирічне навчання для отримання ступеня бакалавра.

На сьогодні загальна картина для університетської підготовки вихователів дошкільного закладу та підготовки вчителів початкової школи вельми різноманітна, оскільки кожен університет прийняв свою власну модель інтеграції або організації підготовки вчителів. Таким чином, ми можемо знайти Факультети освіти (Faculties for Education) для Дошкільної освіти (Childhood) та Підготовки вчителів початкової школи (Facultad de Magisterio), наприклад, в університетах Барселони або Валенсії, де пропонуються курси для вихователів дошкільного закладу (Childhood teachers) і для вчителів початкових класів, а також післядипломний ступінь Магістра для вчителів середньої освіти (a postgraduate Master's degree for Secondary

Education Teachers), що є обов'язковим для тих, хто завершив будь-яку спеціалізацію на відповідних факультетах і бажає стати вчителем середньої школи (Aparicio C. C. & Arévalo A. B., 2014, с. 25–26).

Ці Факультети незалежні від Факультету філософії і Наук освіти (the Faculty of Philosophy and Education Sciences) у випадку університету Валенсії, а також від Факультету педагогіки (the Faculty of Pedagogy) – у випадку університету Барселони. В інших університетах, наприклад, в Мадридському університеті (the Complutense University of Madrid), є один Факультет і Центр підготовки вчителів (Centre for Teacher Training), який надає курси для підготовки вчителів, а також педагогіки (Pedagogy), музикознавства (Musicology) і соціальної освіти (Social Education).

Ця модель також характерна для університетів Севільї і Сантьяго-де-Компостела. У випадку вчителів середньої школи, Закон 1970 р. заклав основу для створення Курсу для Педагогічної адаптації (the Course for Pedagogic Adaptation, CAP), який є обов'язковим для майбутніх вчителів середньої школи після завершення їх академічного навчання. Із 2009 року цей курс був замінений ступеневим курсом Магістра для вчителів середньої освіти (the Master for Secondary Education Teachers). Останній забезпечує більш всеосяжне і повне навчання для вчителів, котрі будуть працювати в класних контекстах, які в останні роки зросли з точки зору складності не тільки з боку студентів, але й в організаційному і структурному плані. Вчителі середньої школи (Secondary education teachers) можуть одночасно викладати в центрах, які пропонують підготовку як на рівні середньої обов'язкової освіти (secondary compulsory education (12–16 років)), так і на рівні бакалавра (bachillerato) до переходу в університет (два роки навчання), а це, як зазначає іспанський учений Ескудеро Муньос (Escudero Muñoz, 2009), вимагає значної гнучкості та здатності до адаптації, оскільки йдеться про різні навчальні програми та профілі студентів.

У 1983 році Закон про реформу університету (the University Reform Law) забезпечив поступову передачу повноважень від центрального Міністерства освіти і науки до різних Автономних Співтовариств (Autonomous Communities), що сприяло поглибленню тенденції до децентралізації системи освіти. Цей процес тривав протягом одинадцяти років і завершився в 1996 році передачею повноважень на Балеарські острови. Незважаючи на деяку уявну різноманітність, полегшену цією адміністративною автономією, іспанські університети демонструють дуже схожі моделі, особливо з точки зору організації. У дилемі між представницькою демократією та організаційною ефективністю система управ-

ління в університетах Іспанії позиціонується в напрямі до представницької демократії, де інституційна влада зосереджена в руках академічної спільноти (Aparicio C. C. & Arévalo A. B., 2014, с. 26–27).

На думку учених, ця форма управління визначається як «професійна бюрократія» Минцберга (Mintzberg), хоча згідно з точкою зору учених Кастро та Іон (Castro & Ion, 2010) вона охоплює структуру стратуму. Подвійна структура, яка характеризує іспанські університети, включає в себе дві ієрархії з окремими органами, один академічний (факультети та відділення), а інший – адміністративний (управління і послуги) (Aparicio C. C. & Arévalo A. B., 2014).

Серед українських дослідників питанням історичної періодизації розвитку педагогічних явищ та процесів в Іспанії присвячена праця О. Вітер (дослідження історичних основ становлення та розвитку системи освіти в Іспанії на рубежі XIV ст. до н.е. – XIII ст. н.е. (Вітер О. В., 2013), в якій проаналізовано еволюційний шлях розвитку змісту середньої та вищої освіти, заснування перших шкіл та університетів, окреслено комплекс чинників та умов, які вплинули на визначення системи освіти в цей період.

Проблемі становлення і розвитку системи підготовки вчителів в Іспанії у другій половині XX – початку XXI ст. присвячено дослідження Г. Кузьменко (Кузьменко Г., 2014). Зокрема, автором з'ясовано, що еволюція підготовки вчителів в Іспанії за останні 50 років багато в чому уподібнилася до більшості європейських країн. У випадку вчителів початкових класів, реформи навчальної моделі слідує паралельній еволюції разом з іншими європейськими освітніми системами, навіть передбачаючи ті зміни, що сталися у 70-ті і 80-ті роки, стосовно долучення підготовки вчителів до рівня університетської освіти. У наступні десятиліття модель навчання для цих вчителів продовжувала реагувати на тенденції багатьох країн-сусідів Іспанії, особливо стосовно підвищення якості освіти. Така синхронність спостерігається і відносно сучасної реформи щодо тривалості навчання та організації системи навчання на основі професійних компетентностей.

В площині наукового інтересу Т. Кристопчук перебувала сучасна професійна підготовка учителя в системі педагогічної освіти Іспанії (Кристопчук Т. Е., 2013). Проблеми ретроспективного аналізу профільного навчання у старшій школі Іспанії були предметом дослідження І. Кобилянської (Кобилянська І. В., 2012).

Ретроспективне дослідження професійної підготовки іспанських соціальних педагогів виконано іншою вітчизняною дослідницею Н. За-

йченко (Зайченко Н. І., 2013). Так, науковцем з'ясовано, що після Другої світової війни розв'язання міжнародної проблеми соціального і правового захисту дітей та молоді стало поштовхом до актуалізації процесу професійної підготовки соціальних педагогів – кадрів, які мають фундаментальні знання з педагогіки, психопатології, спеціальних технологій терапевтичної педагогіки, володіють повноцінним психолого-педагогічним професійним інструментарієм ресоціалізації особистості людини. З 1960-х рр. ХХ ст. в Іспанії за прикладом французьких установ і з використанням їх досвіду створювалися центри професійної підготовки спеціальних (соціальних) педагогів та соціокультурних аніматорів, професійні асоціації соціальних педагогів. Саме їх діяльність у 1970-80-х рр. ХХ ст. стала платформою для розбудови освітнього процесу за напрямом соціального виховання та соціальної педагогіки в умовах університетської освіти в Іспанії у подальшому (Зайченко Н. І., 2013).

Чималий інтерес у контексті тематики нашого дослідження привертає педагогічний досвід Італійської республіки з проблеми розбудови різних ланок системи освіти. Так, О. Поддубей здійснила обґрунтування історичних етапів розвитку університетської освіти в Італії (Поддубей О. В., 2010 а); проаналізувала проблему професійної орієнтації молоді і дорослих в структурі неперервної освіти Італії (Поддубей О. В., 2010 б). У ході дослідження науковцем було встановлено, що організаційна структура системи професійної орієнтації Італії є досить розвиненою і має багато форм... охоплює усі вікові групи свідомого населення.

У порівняльно-педагогічних розвідках українського науковця Є. Неліна (Нелін Є. В., 2014 а, с. 77–84) розкриваються проблеми розвитку вищої педагогічної освіти в Італії в ХІХ – першій половині ХХ ст. Автором з'ясовано особливості становлення системи вищої освіти Італії шляхом реформування нормативно-правової бази. Розглянута еволюція становлення національної системи освіти Італії на базі освітніх систем Англії, Німеччини та Франції. Також у полі зору дослідника перебувала проблема реформування системи державного управління вищою освітою на прикладі досвіду Італії (Нелін Є. В., 2014 б, с. 401–403).

Значний інтерес у контексті нашого дослідження викликає робота Х. Кричківської (Кричківська Х., 2008, с. 217–224) щодо особливостей і моделей базової університетської підготовки вчителя в Італії наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. Дослідниця виявила, що реформи, котрі розпочалися у базовій підготовці італійського вчителя наприкінці 90-х років, витримали чималу критику великої частини академічної спільноти, пере-

жили політичні перипетії. Їхнім результатом став розвиток позитивного досвіду співпраці систем “університет” – “школа”. Він викликав інтерес науковців та зацікавлення педагогічних кіл Італії, про що свідчать десятки і десятки конгресів, семінарів, сотні статей та публікацій для обміну досвідом та створення нових стратегій розвитку.

Важливим для здійснення історико-педагогічного аналізу розвитку педагогічної освіти та обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження стала монографічна праця І. Соколової “Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями”, котра здійснила аналіз генезису пострадянської вищої педагогічної школи та сучасної педагогічної практики в Україні та зарубіжних країнах й на основі цього обґрунтувала історичні етапи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями, представила модель вчителя-філолога подвійної кваліфікації; визначила організаційно-методичні умови щодо її впровадження та принципи й функції управління якістю на філологічних факультетах ЗВО III-IV рівнів акредитації (Соколова І. В., 2008).

У колективній монографії науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України “Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі” (*Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*, 2011) вперше у вітчизняній педагогіці висвітлено проблеми модернізації педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу як складової формування європейського простору вищої освіти і науки на початку ХХІ століття. Авторами монографії з'ясовано, що розвиток професійної підготовки вчителів у країнах ЄС, у тому числі Грецькій республіці (Н. Постригач), зумовлений як специфічними внутрішніми політичними, економічними й національними традиціями, так і різноманітними зовнішніми тенденціями глобалізації, інтернаціоналізації, інтеграції.

В наступній монографії науковців цього Інституту “Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика” (*Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*, 2014) представлено результати цілісного наукового аналізу теоретичних основ та особливостей практико-орієнтованих підходів до імплементації компетентнісного підходу у підготовку і подальший розвиток педагогів для навчальних закладів різних рівнів освіти у зарубіжних країнах.

Виявлено й проаналізовано ключові тенденції запровадження компетентнісного підходу до педагогічної освіти у зарубіжних країнах;

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

Принагідно зазначимо, що у монографії О. Проценко вперше проведено обґрунтування етапів реформування педагогічної освіти та періодів розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Греції; визначено тенденції розвитку сучасної системи післядипломної педагогічної освіти Греції; проаналізовано структуру системи післядипломної педагогічної освіти в Греції; виявлено спільні та відмінні тенденції у розвитку національних систем післядипломної педагогічної освіти Греції та України (Проценко О. Б., 2009 б, с. 6).

Автором також встановлено, що система післядипломної педагогічної освіти в Греції розвивалася під впливом низки соціально-економічних та політичних факторів: конфлікти між політичними партіями Греції, вихід з економічної кризи, вступ Греції до ЄС, підписання Болонської угоди, процеси євроінтеграції, глобалізації та формування інформаційного суспільства. Обґрунтовано тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Греції в умовах європейської інтеграції: підтримка концепції неперервної освіти; послідовність базової та післядипломної педагогічної освіти; проектування єдиної системи накопичення навчальних одиниць під час підготовки та підвищення кваліфікації вчителів; удосконалення знань та вмінь педагогів без відриву від професійної діяльності; розширення мобільності вчителів; адаптація та підтримка новопризначених вчителів.

Визначено та обґрунтовано чотири періоди розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Греції. Для періоду становлення (1881–1921 рр.) характерним було заснування перших державних навчальних закладів з метою проведення підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів всіх ланок освіти. У період *структуризації* (1922–1963 рр.) формувалися складові системи післядипломної педагогічної освіти

в Греції, до яких належать різні форми підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників. Період *демократизації* (1964–1981 рр.) характеризувався новими підходами до організації післядипломної педагогічної освіти в умовах відновлення демократичної держави. Період *модернізації* (1982 р. і до сьогодні) визначався суттєвими змінами у системі післядипломної педагогічної освіти Греції, що зумовлювалося науково-технічним прогресом та використанням досвіду країн-членів Європейського Союзу (Проценко О. Б., 2009 б, с. 119).

Необхідність історико-педагогічного аналізу філософсько-педагогічної літератури, монографій, дисертаційних досліджень, періодичних видань та законодавчих освітніх документів з проблеми розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття зумовлена її актуальністю, соціальною затребуваністю та недостатнім цілісним та системним дослідженням у наукових дослідженнях зазначеного спрямування.

Проблемам структурної розбудови освітніх систем в країнах ЄС і Греції, Італії та Іспанії зокрема присвячені дослідження С. Сисоевої та Т. Кристопчук (Кристопчук Т. Є. *Структура освітніх систем країн Середземноморського басейну: загальна характеристика*, 2012, с. 224–231; Сисоева С. О., Кристопчук, Т. Є., 2012).

Не зважаючи на те, що структура освітніх систем країн Південної Європи досить різноманітна, основною метою освітньої політики є забезпечення усіх громадян рівними можливостями у здобутті освіти незалежно від соціального та фінансового становища, віку, місця проживання, віросповідання, раси, статі тощо. Серед дисертаційних досліджень, в яких відображено окремі аспекти розвитку дошкільної освітньої галузі у країнах ЄС і, зокрема, в Італії, можна виокремити працю Г. Поберезької, котра акцентує увагу на тому, що в Італії, як і у Великобританії, Франції та Німеччині після народження діти певний час перебувають у родині, але пізніше обов'язково вступають до так званої “формальної” (офіційної, визнаної компетентними органами і всією громадськістю) системи виховання і навчання. При цьому в Італії, у порівнянні з цими країнами, менш тривала та інтенсивна дошкільна підготовка, оскільки частина батьків віддає перевагу родинному вихованню, тим більше, що в країні у неповних сім'ях батько чи мати завжди проводять з власною дитиною принаймні кілька годин щотижня (Поберезька Г. Г., 2005, с. 67–68).

Особливості розвитку шкільної освіти в Іспанії (Юрченко М., 2010) та напрями реалізації Болонського процесу у вищій школі Іспанії (Юр-

ченко М. П., 2009) стали предметом досліджень вітчизняного науковця М. Юрченко.

Окремих аспектам розвитку педагогічної освіти в Іспанії присвячені праці В. Домніч “Традиції виховання в народній педагогіці Іспанії” (Домніч В. Г., 2001) та З. Янішевської “Педагогічні засади та практика сімейного виховання у сучасній Іспанії” (Янішевська З. В., 2008). Зокрема, З. Янішевська у своїй кандидатській дисертації дослідила вплив теоретичних ідей іспанської педагогіки на педагогічні засади та практику сімейного виховання в Іспанії. Змістом концепції сімейної педагогіки в Іспанії є створення системи виховання, що забезпечує всебічний і гармонійний розвиток особистості дитини, збереження й зміцнення її фізичного, морального, психічного здоров’я. Головними функціями іспанської сім’ї на сучасному етапі є підготовка дитини до самостійного дорослого життя в умовах суспільства, що постійно змінюється, сприяння формуванню її фізичної, інтелектуальної, духовної зрілості, а також прищеплення їй загальнолюдських та національних цінностей і норм поведінки в суспільстві.

Основними завданнями виховання дітей у родині іспанські вчені, згідно з загальноєвропейськими поглядами на виховання у XXI столітті, вважають такі: передавати дитині знання про оточуючий світ і досвід попередніх поколінь, допомагаючи аналізувати їх; навчати дитину креативно мислити, досліджувати, експериментувати, розвиваючи її пізнавальні здібності й уміння; навчати дитину бути водночас унікальною й соціальною істотою, усвідомлювати свою неповторність і разом з тим бути толерантною й поважати інших людей; готувати дитину до життя в суспільстві, навчаючи брати участь у спільній справі, вести діалог і приймати спільні рішення. Програма виховання цінностей, розроблена іспанськими вченими-педагогами, враховує вікові особливості розвитку дитини і передбачає поступовий перехід від прищеплення добрих звичок (у дітей дошкільного віку) до виховання чеснот (у молодших школярів) і, нарешті, формування переконань і світогляду (у підлітків) (Янішевська З. В., 2008, с. 15–17).

Дослідження розвитку систем середньої освіти в країнах ЄС, у тому числі Греції, Італії та Іспанії було здійснено у докторській дисертації О. Матвієнко (Матвієнко О. В., 2005а) та монографії (Матвієнко О. В., 2005б). Зокрема, дослідницею було виявлено й охарактеризовано структури обов’язкової освіти Греції, Італії та Іспанії на різних етапах європейської інтеграції; систематизовано й обґрунтовано провідні тенденції, які характеризують структурні трансформації обов’язкової освіти в країнах ЄС, у тому числі, Греції, Італії та Іспанії відповідно до наступних характероло-

гічних параметрів: стратифікація моделей закладів обов’язкової освіти чи типів їх структури; атестація завершального етапу обов’язкової освіти, а саме: відміна системи випускних екзаменів по закінченню навчання в початковій школі більшості країн, де вони залишалися тривалий час у значно менш селективному вигляді – як екзамен для вступу до середньої школи після шести років навчання за базовим навчальним планом у початковій школі; скасування випускних екзаменів по закінченню обов’язкової середньої освіти; функціонування сертифіката єдиного зразка як нормативного документа про завершення обов’язкового середнього навчання реформування (Королівство Іспанія) правових норм існуючих систем екзаменування, оцінювання та атестації при завершенні обов’язкової освіти у напрямі недопущення будь-якої дискримінації учнів, що б могло у подальшому негативно позначитися на їх майбутньому загальноосвітньому й професійному становленні й самоствердженні як рівноправних членів демократичного суспільства (Матвієнко О. В., 2005 а, с. 151–152).

О. Матвієнко також визначено основні фактори вибудовування новітніх параметрів обов’язкової освіти для країн ЄС, у тому числі Греції, Італії та Іспанії: орієнтація державної політики на підвищення рівня якості професійно-технічної освіти та варіабельність її форм і типів, як стратегічну мету, що сприяє максимальному наближенню школи до мінливих вимог як суспільного поступу, так і ринку праці; послідовна спрямованість на модернізацію змісту обов’язкової освіти за шкалою імперативів розвитку сучасних високих технологій; посилена увага до проблем виховання учнівської молоді, до розширення можливостей її динамічної адаптації як до соціальних, політичних і економічних трансформацій, так і до нових цінностей сучасного полікультурного світу в гармонізації національних і глобальних тенденцій їх формування. Крім того, як слушно зауважує автор, “вагомою ознакою вибудови моделі шкільної освіти є орієнтація на об’єднання з початковою школою старших груп дошкільних установ різних типів” (Матвієнко О. В., 2005 а, с. 342).

Для країн ЄС і, зокрема, Греції, Італії та Іспанії, характерна така модель шкільної освіти, в якій організація системи масової середньої школи поєднує початкову школу і два цикли середньої (Матвієнко О. В., 2005 а, с. 339).

Проблеми реформування обов’язкової освіти у країнах Європи і, зокрема, Іспанії та Італії досліджено у працях І. Малицької. Науковець зауважує, що між структурами систем освіти європейських країн існують значні відмінності, спричинені різними культурами, традиціями та

історіями розвитку країн. Загальною тенденцією початкового та першого рівня середньої освіти є досягнення балансу між загальною, базовою освітою та різноманітністю навчання (Малицька І. Д., 2002, с. 74).

Особливо цінною у руслі проблематики цього дослідження є структурна характеристика обов'язкового навчання в Іспанії та Італії та виокремлення їх відмінностей. Зокрема, в Іспанії до 1990 року XX ст. структура обов'язкової освіти функціонувала без будь-якого розподілу між початковою і середньою ланкою, подібно до Португалії. В Італії обов'язкова освіта розділена на два окремі ступені – початковий та середній, де діти до 11 років отримують початкову освіту і переходять до середньої школи у віці 11 років (Малицька І. Д., 2002, с. 74–76).

У цьому контексті інша вітчизняна дослідниця Г. Поберезька зазначає, що в Італії розпочався процес переходу до загальної вищої освіти, у зв'язку з чим ця країна намагається максимально підвищити якість роботи ліцеїв та інтенсифікувати навчання в них. Таким чином, порівнявши системи середньої освіти у Великобританії, Італії, Німеччині та Франції, дослідниця робить висновок про те, що “в усіх країнах навчання триває не менше 12 років і його результатом є належна підготовка до вступу у вищі заклади освіти. Зрештою, кожна країна обрала власний варіант загальної і професійної освіти, а тому й деталі згаданої підготовки істотно різняться, як і типи атестатів та інших заключних освітніх кваліфікацій (документів – атестатів, сертифікатів, дипломів)” (Поберезька Г. Г., 2005, с. 72).

Історико-педагогічний аналіз вітчизняної та зарубіжної фахової літератури з проблеми дослідження засвідчив, що проблеми професійної освіти й навчання сьогодні перебувають у центрі уваги держав-членів ЄС, в тому числі, Греції, Італії та Іспанії. Зокрема, О. Авксентьєва здійснила ретроспективний аналіз реформування системи професійної освіти в Іспанії (70–90-ті рр. XX ст.). Дослідницею доведено, що реформування освітньої системи в 70-90-тих роках здійснювалось в рамках Основного Закону про освіту (ОЗО), який проголосив основною метою повне захоплення освітою усього населення країни. Освіта за ОЗО диференціювалася на загальну, що складалась з: початкової (дитячий садок); базової (8 класів школи); середньої (бакалаврата – 3 роки); професійної освіти першого ступеня (ПО 1) та професійної освіти другого ступеня (ПО 2–5 років); курсу орієнтації на університетську освіту; університетської освіти та спеціалізовану освіту, що включала мистецьку та філологічну (Авксентьєва О. І., 2002, с. 143).

Л. Ляшенко проаналізовано досвід в галузі професійної освіти й підготовки, зокрема, Австрії, Італії, Іспанії, Нідерландів, Фінляндії, що дало змогу зробити висновок про те, що при визначенні переваг та недоліків системи професійної освіти моделі професійної підготовки в цих країнах відрізняються одна від одної (Ляшенко Л. М., 2003, с. 139–140).

А. Глузман у своїй монографії “Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования” (Глузман А. В., 1996) проаналізував організацію, особливості та тенденції розвитку університетської освіти в розвинених країнах в 70–90-х рр. XX ст., на основі чого зробив висновок, що університетська педагогічна освіта представляє собою явище в освітній сфері, котре потребує тривалого вивчення. Аналіз її змісту, структури, функцій, які в різні періоди історії трансформувались й приймали відповідні форми, потрібен для більш глибокого розуміння соціальної природи як фундаментальної, загальнонаукової, так і професійної освіти. Це необхідна умова плідного пошуку шляхів удосконалення університетської педагогічної освіти (Глузман А. В., 1996, с. 277).

Дослідником також було з'ясовано, що реформи освіти 80–90-х рр. XX ст. внесли серйозні зміни в організацію підготовки педагогічних кадрів у всіх розвинених країнах світу. Зокрема, в ці роки почало реалізовуватися намагання країн Європейської Співдружності (ЄС) у створенні єдиного освітнього простору. У зв'язку з цим в європейських країнах створюються національні програми, в яких велика увага відводиться підготовці педагогічних працівників: визначаються стандарти навчання студентів у ВНЗ, розробляються критерії підготовки висококваліфікованих спеціалістів, апробуються моделі багаторівневих та варіантних систем неперервної педагогічної освіти. В процесі реформ відбулися зміни у співвідношенні між університетами й спеціалізованими вищими навчальними закладами. Провідним типом освітнього закладу у розвинених країнах, котрий здійснює підготовку викладачів різних спеціальностей, спеціалізацій і профілів, виступає сьогодні університет або ЗВО університетського типу (Глузман А. В., 1996, с. 100–101).

Реформи вищої педагогічної освіти у розвинених країнах торкнулись усіх основних сфер університетської педагогічної освіти: її масштабів, функцій, формування студентських контингентів, змісту навчальної підготовки фахівців, форм і методів навчання, організації навчально-виховного процесу, проведення наукових досліджень, підвищення кваліфікації випускників. Зокрема, у ході реформування вищої школи у зарубіжних країнах особливо яскраво виявилась тенденція до створення варіативних

багаторівневих систем неперервної педагогічної освіти. Це було зумовлено потребами дошкільної, початкової, неповної і повної середньої освіти у викладачах різних спеціальностей, спеціалізацій та профілів. У той же час об'єктивна необхідність в інтеграції знань виділила університет в якості основного типу навчального закладу, забезпечуючи міждисциплінарну багаторівневу підготовку спеціалістів (Глузман А. В., 1996, с. 103).

У свою чергу, в 90-ті роки ХХ ст. відбулися суттєві зміни у змісті та структурі університетської педагогічної освіти. Кардинально змінилось співвідношення освітнього, спеціально-предметного та професійного (психолого-педагогічного й методичного) компонентів підготовки спеціаліста. Почала виявлятися тенденція до встановлення оптимально науково обґрунтованого балансу між дисциплінами різних циклів, теоретичним і практичним блоками. У системах університетської педагогічної освіти більша увага почала приділятися педагогічній спеціалізації студентів. Вона почала здійснюватися у багатьох зарубіжних університетах (у тому числі грецьких, італійських та іспанських) практично з перших курсів. Провідною ідеєю була думка про те, що університети повинні готувати таких спеціалістів, котрі змогли б приступити до виконання своїх поліфункціональних обов'язків одразу після завершення навчання (Глузман А. В., 1996, с. 104).

Намагання наблизити зміст навчальних програм до вимог практики й тенденція до інтеграції знань сприяли переходу до міждисциплінарного принципу підготовки педагогів, що знайшло відображення в загальнонауковому блоці, де основний акцент робиться на гуманітарних, соціокультурних аспектах освіти. Тенденція університетської педагогічної освіти до зростання професіоналізму майбутніх спеціалістів-педагогів нерозривно пов'язана із загальною диференціацією й індивідуалізацією навчання, зростанням ролі індивідуально-творчого розвитку кожного студента. Намітилась тенденція до переходу від фронтальних до індивідуально-групових тьюторських занять, тренінгів, роботи з малими групами, стажування і практики під керівництвом викладача-ментора Глузман А. В., 1996, с. 105–106).

Досліджуючи моделі професійної підготовки вчителів у Західній Європі і, частково, в Греції, Італії та Іспанії, Л. Пуховська справедливо зауважує, що у цих країнах підготовка вчителів здійснюється на багаторівневій основі, що дає змогу: забезпечити варіативність навчання (вибір різних освітніх і професійних програм, спеціалізацій) і цим самим сприяти більш повній реалізації творчого потенціалу особистості; зробити навчання більш гнучким, спроможним

реагувати на зміни соціальних процесів; адаптувати фахівців до ринкових відносин; максимально зблизити системи підготовки вчителів, створюючи умови для забезпечення еквівалентності дипломів (Пуховська Л., 2005; Пуховська Л. П., 1998; 1997).

У розділі колективної монографії (*Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*, 2002) Л. Пуховська проаналізувала спільність та відмінності професійної підготовки вчителів в кінці ХХ ст. Дослідниця виокремила провідні концептуальні положення розвитку систем педагогічної освіти країн Західної Європи щодо їх подібності та відмінності, що дало змогу виявити структурні модифікації в системах і моделях професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи наприкінці ХХ століття. Аналіз сучасної еволюції систем професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в кінці ХХ ст. уможливив виділення автором низки тенденцій їх розвитку, а також конкретизувати вимоги до вчителя в нових соціокультурних умовах:

а) Національні системи професійної підготовки вчителів у країнах Європейської Співдружності еволюціонують у напрямі зближення та конвергенції.

б) Примат гуманізму в житті високотехнологізованого західного суспільства наприкінці ХХ ст. сприяв актуалізації особистісно-орієнтованого напрямку розвитку теорії та практики професійної підготовки вчителів, в основі якого лежать цінності саморозвитку, самоосвіти, самореалізації.

в) В умовах істотного розширення масштабів педагогічної діяльності і зростання суспільної потреби в педагогах, здатних до проектування розвиваючого соціально-культурного середовища, до побудови психолого-педагогічних умов нормального розвитку людини на головних етапах онтогенезу, в Західній Європі кінця ХХ ст. розпочався рух за підготовку вчителів-професіоналів (*Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*, 2002, с. 295–296).

Важливим у контексті виокремлення та обґрунтування тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії став аналіз Л. Пуховською структурних змін у системах та моделях професійної підготовки вчителів у ході сучасних реформ педагогічної освіти в Західній Європі уможливив виділення *організаційно-структурних тенденцій* сучасної еволюції відповідних систем, які знаходяться на вістрі взаємозв'язку зі змістовно-процесуальними тенденціями. Першу групу тенденцій становлять:

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

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

в) послідовне утвердження системи багаторівневої педагогічної освіти. При цьому в низці європейських країн – *Італії*, Ірландії, *Португалії*, Нідерландах, Люксембурзі – системи підготовки вчителів продовжують зберігати дво-чотирирічні програми підготовки вчителів (у межах спеціальних навчальних закладів таких як середні навчальні заклади в ... *Італії*, вищі педагогічні школи в *Португалії* ... або в межах університетів (як в *Іспанії та Греції*), що надають професійний диплом учителя без ступеня бакалавра;

г) розширення підготовки вчителів в умовах університетів ... як відносно автономних структур для підготовки педагогів різних спеціальностей, спеціалізацій і профілів (*Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*, 2002, с. 295–296).

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

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

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

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

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

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

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

є) здійснення поступу у напрямі фундаменталізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя за рахунок інтеграції різних знань (педагогічних, психологічних, соціологічних тощо), що характеризують найбільш загальні закономірності розвитку особистості і протікання цілісного педагогічного процесу;

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

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

к) істотними характеристиками підготовки вчителів на всіх рівнях стають професійний розвиток і дослідження (*Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*, 2002, с. 300–301).

Проте, як зазначає дослідниця, більшість сучасних моделей і систем педагогічної освіти в країнах Європейської Спільноти організовані і функціонують за статичними концепціями, які характеризуються певними спільними положеннями:

– базова педагогічна освіта озброює вчителя більшість того ... що необхідне йому протягом всієї професійної кар'єри;

– упродовж досить короткого і цілісного часового періоду базової професійної підготовки майбутній вчитель оволодіває необхідним комплексом знань, умінь, навичок та системою професійних ставлень, що є достатньою базою для його майбутнього неперервного професійного розвитку;

– спеціальні заходи щодо вступу в практичну педагогічну діяльність і, в цілому, в учительську професію, не передбачаються;

– підвищення кваліфікації і додаткова освіта можуть здійснюватись на добровільних засадах тощо (*Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*, 2002, с. 301–302).

Водночас у своїй монографії І. Соколова проаналізувала головні ознаки інституційних та організаційних відмінностей у європейській педагогічній освіті, що проявляються у найбільш узагальненому вигляді

в існуванні різних моделей професійної підготовки майбутнього учителя-філолога: комбіновану (Англія та Нідерланди), комбіновану полівалентну (Німеччина), паралельну (Велика Британія), інтегровану, послідовну (країни Західної Європи) тощо (Соколова І. В., 2008, с. 151–158).

Систематизація концептуальних положень і технологічних моделей професійної підготовки майбутнього учителя-філолога в європейських країнах, на переконання дослідниці, дають можливість визначити цілісну систему умов, необхідних для їх ефективного впровадження в українську систему вищої освіти, що суттєво підвищить якісний рівень підготовки майбутніх фахівців для галузі середньої освіти України (Соколова І. В., 2008, с. 159).

Усе вище означене дало можливість автору обґрунтувати висновки про те, що професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи функціонує, розвивається як єдність загального та особливого. Інтегральними чинниками модернізації вищої педагогічної освіти є: глобалізація, створення Зони Європейської вищої освіти; компетентнісний підхід до формування змісту професійної підготовки; інтеграційні процеси, що визначають соціальну значущість іноземної мови, сприйняття її як необхідний фактор забезпечення соціальної стабільності в суспільстві, як результат розширення геокомунікативної й геополітичної сфери її функціонування; збереження національних традицій і звичаїв фахової підготовки учителів; вплив сучасних концептуальних ідей (інтеграція, професіоналізація, універсалізація тощо).

Крім того, структурні зміни в системі підготовки вчителів супроводжуються розробкою теоретичних підходів до формування змісту філологічної і педагогічної освіти за принципами модульності, кредитного виміру якості, міждисциплінарної інтеграції, профільної спрямованості, єдності теоретичної і практичної складових (Соколова І. В., 2008, с. 184–185).

Чимало наукових праць присвячено проблемам становлення та функціонування систем вищої освіти в країнах ЄС (у тому числі Греції, Італії та Іспанії), а також тенденцій їх реформування та розвитку (Г. Поберезька (Поберезька Г. Г., 2005), П. Кряжев (Кряжев П. В., 2008), С. Сапожников (Сапожников С. В., 2011) та ін.).

Зазначимо, що на основі порівняльного аналізу літературних джерел Г. Поберезька виявила загальні тенденції вищої освіти, характерні для європейського континенту, у тому числі в *Італії* (Поберезька Г. Г., 2005). Серед них: збільшення кількості студентів у вищих навчальних закладах; подовження тривалості набуття людиною знань, умінь та на-

вичок; ускладнення структури вищої освіти; поява вищої професійної освіти; створення нетрадиційних вищих навчальних закладів, діяльність яких спирається на електронно-цифрове представлення, накопичення і передачу інформації; народження “інноваційної економіки”; зміна засад управління та забезпечення якості освіти в умовах перетворення вищої освіти з елітарної на загальнодоступну; збільшення міждержавних потоків студентів, що ускладнює проблему порівняння періодів навчання, оцінювання і взаємовизнання дипломів (Поберезька Г. Г., 2005, с. 27–32).

У цьому контексті український науковець П. Кряжев (Кряжев П. В., 2008) обґрунтовує тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи на межі XX – XXI ст., а саме: рух від державного контролю до державного нагляду; перехід... до реалізації гнучкого державного управління вищою освітою; наявність традиційних для минулих часів законів із деталізованим і жорстким регулюванням питань, включених у текст авторами цих законів; зростання кількості “рамкових” законів регулятивно-ліберального типу, спрямованих на встановлення широких параметрів розвитку вищої освіти без надмірного обмеження автономії вищих навчальних закладів; прийняття в результаті широкого консультативного процесу спеціальних меморандумів, “білих книг”, які визначають напрями реформування вищої освіти; зміни структури вищої освіти; підвищення рівня внутрішнього самоуправління і самоконтролю щодо збільшення автономії вищих навчальних закладів; зміни у фінансуванні ЗВО (запровадження гнучкого блокового фінансування, «формул фінансування» на основі вступних і випускних витрат, контрактного фінансування, оплати за навчання в державних вищих навчальних закладах і вступної оплати); заходи щодо забезпечення якості вищої освіти; реформування процедур доступу до навчання і зменшення відсіву студентів; поступове зміщення змін у фінансовій підтримці студентів від стипендіальної форми до різноманітних освітніх субсидій і позик; реформування навчальних курсів (Кряжев П. В., 2008, с. 178–179).

Різні аспекти функціонування систем неперервної освіти в зарубіжних країнах досліджували Т. Десятков (Десятков Т. М., 2005), Т. Кристопчук (Кристопчук Т., 2012), О. Матвієнко (Матвієнко О. В., 2005 а; 2005 б), В. Олійник (Олійник В. В., 2002), Л. Пуховська (Пуховська Л., 2010; 2011), О. Проценко (Проценко О. Б., 2009 а; 2009 б) та ін. Зокрема, Т. Кристопчук обґрунтовано актуальність вирішення проблеми випереджувального розвитку національної системи освіти через призму аналізу досвіду країн Середземномор'я у сфері підвищення кваліфікації та перепідго-

товки вчителів. Проаналізовано різні організаційні форми у системі післядипломної педагогічної освіти, зокрема: перепідготовка, семінари підвищення кваліфікації, курси підвищення кваліфікації, цільові програми-проекти, основою яких є індивідуалізація та інтерактивність навчання; ініціативні групи, що організують міжнародні конференції у галузі освіти. З'ясовано, що вивчення європейського досвіду в галузі підвищення кваліфікації вчителів сприятиме прискоренню формування єдиного відкритого науково-освітнього простору України (Кристочук Т., 2012).

Система післядипломної педагогічної освіти Грецької Республіки стала предметом пильної уваги українського науковця О. Проценко (Проценко О. Б., 2009 а). Дослідниця відмічає, що післядипломна педагогічна освіта структурно містить дві основні моделі: *традиційну* та *інноваційну*, які відображають різні підходи до організації підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів. Традиційна модель спрямована на врахування державних вимог щодо професійної компетентності педагогів відповідно до нормативно-законодавчої бази країни. Інноваційна модель враховує, окрім вимог до професійної компетентності педагогів, ще й особисті потреби та інтереси педагогічних працівників у додаткових знаннях (Проценко О. Б., 2009 а, с. 196).

Вагомим внеском в обґрунтуванні провідних спільних та відмінних тенденцій реформування систем професійної підготовки педагогів у країнах Західної Європи, в тому числі Греції, Італії та Іспанії, як було зазначено вище, здійснено Л. Пуховською у монографії “Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз” за редакцією Н. Ничкало та В. Кудіна. Крім того, О. Авксентьевою у цій праці висвітлено аспекти реформування професійної освіти в Іспанії після падіння фашистського режиму Франко. Як стверджує академік НАПН України Н. Ничкало, “вивчення зарубіжного педагогічного досвіду в Україні тривалий час зводилося, по суті, до описання тієї чи іншої системи або систем зарубіжної освіти без виявлення взаємозв’язку педагогічних явищ з політичним, соціальним та культурним контекстами, тому процес реформування системи професійної освіти та її інтегрування у світовий освітній простір зумовили відкриття важливого напрямку – порівняльно-професійна педагогіка” (*Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*, 2002, с. 363).

Про відмінності фахової і педагогічної підготовки педагогічних кадрів у європейських країнах, зокрема в Греції, Італії та Іспанії зазначає М. Чепіль у своєму підручнику “Порівняльна педагогіка” (2014 р.), наголошуючи на тому, що жодна з перелічених країн не використовує

єдиної системи підготовки вчителів початкової та середньої школи, яка б поєднувала одночасно фахову і педагогічну підготовку. Майже у кожній державі існує кілька систем підготовки вчителів. Система підготовки вчителя початкової школи охоплює від 3 до 4 років. Під час навчання перевагу надають практичній підготовці, здебільшого в неуніверситетській інституції, за винятком Німеччини. У Греції, Іспанії та Франції підготовкою вчителя початкових класів займаються університети.

У системі підготовки вчителя для середньої школи упродовж 4 років відсутня педагогічна підготовка, а згодом у більшості країн починається інтенсивний період (від 6 до 18 місяців) здобуття педагогічних умінь безпосередньо у школі. Наприклад, в Іспанії вчителі-предметники для школи II ступеня (V–IX) отримують підготовку за взірцем підготовки вчителя початкової школи, а в Греції, Італії та Португалії – за взірцем підготовки вчителів для школи III ступеня (X–XII класи). Педагогів для дошкільних установ і початкової школи переважно готують вищі педагогічні школи, крім Греції, Голландії і Німеччини, для професійних і технічних шкіл – вищі професійні школи. Тривалість навчання на педагогічних спеціальностях також є різною. У більшості країн термін навчання триває 4 роки, в Іспанії, Португалії – 3, у Греції – 2. Суттєвою є різниця між підготовкою вчителів до роботи у середніх і професійних школах. Термін навчання в Італії становить 4 роки, у Греції і Португалії – 5 (Чепіль М. М., 2014, с. 200–201) (див. таблицю 1.1.1.).

Таблиця 1.1.1.

Підготовка педагогів у країнах Південної Європи

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

Джерело: опрацьовано й узагальнено автором за (Чепіль М., 2014, с. 200–201).

Таким чином, історіографічний аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчив, що розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці XX – початку XXI століття вивчено

фрагментарно у працях вітчизняних науковців та дослідників компаративістів близького зарубіжжя, не здійснювався цілісний порівняльно-історичний аналіз етапів становлення і розвитку педагогічної освіти цих країн у зазначений хронологічний період. Тим часом вітчизняна система педагогічної освіти могла б збагатитися новими прогресивними ідеями конструктивного осмислення педагогічного досвіду країн Південної Європи.

З'ясовано, що дослідження проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії характеризується розвитком різних напрямів педагогічних теорій, концепцій та систем, пошуком, аналізом та обґрунтуванням нових підходів до вирішення теоретичних та практичних питань щодо забезпечення суспільства кваліфікованими педагогічними працівниками. На певному історичному етапі педагогічна освіта цих країн розвивалася під впливом фашистських режимів, а потім європейських та світових освітніх процесів в умовах поглиблення інтернаціоналізації та глобалізації ринків праці, однак зберігала свої національні особливості, традиції та цінний педагогічний досвід.

1.2. Педагогічна освіта як проблема порівняльної педагогіки

На сучасному етапі розвитку українського суспільства посилюється увага до порівняльно-педагогічних досліджень, спрямованих на аналіз та інтерпретацію стану, загальних і відмінних особливостей, тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики різних педагогічних систем у країнах і регіонах сучасного світу, вивчення їх взаємодії та взаємозв'язку з метою використання зарубіжного досвіду, визначення ступеня можливого переносу зарубіжного досвіду в національну систему освіти, забезпечення педагогічного прогнозування, створення оптимальної моделі навчання та виховання тощо, оскільки “посилення взаємозалежності держав та народів, розширення контактів між людьми різних національностей, рас та конфесій створює сприятливі умови для формування загальних цінностей” (Вульфсон Б. Л., 2006, с. 4).

Як зазначає О. Локшина, посилення запиту на порівняльно-педагогічні дослідження інтенсифікує поступ порівняльної педагогіки в Україні в аспекті модернізації дослідницьких парадигм, кореляції з методологічними підходами, розробленими світовою спільнотою компаративістів, зокрема таких провідних зарубіжних учених, як К. Аллаф (Carine Allaf), Дж. Бірідей (George Z. F. Bereday), М. Брей (Mark Brey), Х. В. Дael (Henk

van Dael), Б. Джонстоун (Brian Johnstone), Б. Едамсон (Bob Adamson), А. Казаміас (Andreas Kazamias), І. Кендел, М. Мейсон (Mark Maison), В. Міттер (Wolfgang Mitter), Г. Ноа (Harold J. Noah), А. Новoa (Antonio Novoa), В. Раст (Val D. Rust), М. Седлер (Michael Sadler), С. Волхантер (Charl Wolhunter), К. Шварц (Karl Schwartz), Ю. Шпрівер (Jurgen Schriewer) тощо (Локшина О., 2014).

Зокрема, у пошуку власної ідентичності як окремої наукової дисципліни порівняльна педагогіка пройшла шлях історичного розвитку, де у центрі наукового інтересу були відмінності у методологічних засадах для визначення аспектів порівняння або змісту дослідження через різні культурні й мовні контексти, освітні традиції країн. У свою чергу, порівняльно-педагогічні дослідження теж пройшли через кілька етапів, згідно яких вони сприймаються як процес інституціоналізації порівняльної педагогіки, починаючи з донаукового, так званого “інтуїтивного” періоду, порівнянням нотаток та звітів численних мандрівників з різних країн, різних культур, цивілізацій, які відображали їх інтерес до порівняння та впровадження (Постригач Н. О. *Витоки порівняльної освіти в Європі*, 2011).

З середини 70-х рр. ХХ ст., як зазначають дослідники, ключовий вплив на еволюцію методологічних засад світової компаративістики почав здійснювати структурний функціоналізм. Порівняльна педагогіка у модернізаційному ракурсі часто позиціонувалась як інструмент не лише модернізації системи освіти, а й суспільства взагалі (А. Казаміас (Andreas Kazamias)), К. Шварц (Karl Schwartz) (Rust V. D., 2009, с. 132).

У цей період порівняльно-педагогічні дослідження отримують власну легітимність та ідентичність в якості наукової й університетської дисципліни на міжнародній арені (Постригач Н. О. *Витоки порівняльної освіти в Європі*, 2011).

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

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

З 90-х років ХХ ст. порівняльна педагогіка збагачується ідеями теорії людського капіталу. Традиційне поле компаративного аналізу починає розширюватись за рахунок таких “ринкових” тем як “ефективність

державної освіти”, “приватні навчальні заклади”, “фінансування освіти”, “ефективність використання вкладених ресурсів”, “освітній менеджмент”. Педагоги-компаративісти, зокрема В. Чипанах, Г. Вайлер, Я. Лефстед, П. Ладер’єр, Ж. Леклерк, З. Малькова, Б. Вульфсон, В. Ледньов, М. Рижаків, С. Шишов, В. Кальней, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Пометун та ін., звертають особливу увагу на органічний зв’язок теорії компетентності (теорії “компетентної” людини) з концепцією неперервної освіти в контексті загальної орієнтації стратегії розвитку сучасних освітніх систем на якісно нову модель освіти (Матвієнко О. В., 2005, с. 17).

У ХХІ столітті глобалізація формує новий вимір методології порівняльно-педагогічних студій, в якому модернізуються існуючі та народжуються нові методи світової компаративістики. Глобальні фактори провокують виникнення цілої низки феноменів, які потребують дослідження крім горизонтальних (міжнаціональних) характеристик вертикальних (наднаціональних) уніфікаторів з метою виявлення спільних тенденцій розвитку. “Глобалізація вимагає нової геополітичної картографії, яка формує нові потоки глобальних ефектів та приклади імітації, домінування і субординації в освітній політиці і практиці”, – відзначає М. Брей (Mark Brey), розмірковуючи над завданнями порівняльної педагогіки у новому тисячолітті (Bray M., 2003, с. 219; Локшина О., 2014, с. 8).

Зокрема, за останні десять років праці зарубіжних компаративістів стали носити більш узагальнюючий характер, з’явилося також розуміння необхідності розвиватися власне теоретично й методологічно в педагогічній компаративістиці. Це розуміння було відзначено в 1998 р. ученим М. Томасом (*M. Tomas*), котрий наголошував, що мета педагогічної компаративістики – не опис, а пояснення, прогнозування й оцінка освіти (Tomas M., 1998).

А. Джуринаський теж підтверджує той факт, що до кінця останнього десятиліття ХХ ст. серед учених-теоретиків порівняльної педагогіки існував певний консенсус, який полягав у підході до вивчення національних систем освіти тільки на історичних, соціальних і культурних традиціях, але уже до 1990-х рр. ХХ ст., на думку К. Олівера (Оливер К. Э., 1989), від конструктивізму не залишилося й сліду, в результаті чого порівняльна педагогіка виявилася у стані концептуальної кризи (Джуринський А. Н., 2014, с. 24).

Таким чином, до кінця ХХ століття стався зсув у бік вивчення не країн, а проблем освіти, а потім – до визначення умов внутрішньосистем-

них взаємодій, формулювання і відпрацювання різних педагогічних теорій (Тагунова І. А., 2011, с. 135).

Перехід від другого до третього тисячоліття характеризується стрімким посиленням інтересу учених до аналізу і зіставлення різних варіантів освітніх моделей, сукупності реальних педагогічних явищ і процесів, як у вертикальній, так і горизонтальній площині, які сприяють проведенню порівняльно-педагогічних досліджень та інтерпретації результатів наукових пошуків. Зокрема, у цей період поруч із відомими компаративістами сформувалися вчені нової генерації: Ф. Альтбах (*Ph. Altbach*) (Altbach P. G., 1991, с. 491–507); Р. Арнове, К. Торрес (*R. Arnove, C. Torres*) (R. Arnove, C. Torres, 1999); М. Брей (*M. Bray*) (Bray M., 2003); Е. Грін (*A. Green*) (Green A., 2003, с. 84–97); К. Каллегарі (*C. Callegari*) (Callegari C., 2013); А. Казаміас, Р. Коуен (*A. Kazamias, R. Cowen*) (R. Cowen, A. M. Kazamias, 2009, с. 139–157); М. Карноу (*M. Carnoy*) (Carnoy M., 2006, с. 551–570); М. Ларсен (*M. Larsen*) (Larsen M. A., 2014, с. 191–214); Р. Лепперт (*Roman Leppert*) (Leppert R., 1997; 2000); А. Лусон (*A. Luzón*) (Luzón A., 2005, с. 215–240); Г. Ноа (*H. Noah*) (Noah H., 1998, с. 75–91); А. Новова (*A. Novoa*) (Novoa A., 2003, с. 423–438); Р. Пахоцинські (*Ryszard Pachociński*) (Pachociński R., 1995; 1998; 2012); С. Паломба (*C. Palomba*) (Palomba C. A., 1999); Дж. Пампаніні (*G. Pampanini*) (Pampanini G., 2012); Я. Пруха (*Jan Průcha*) (Průcha J., 2004); Хамсі Г. Штайнер (*Khamsi G. Steiner*) (Steiner Khamsi G., 2010, с. 323–342; 2012, с. 3–17); Ю. Шрієвер (*J. Schriewer*) (Schriewer J., 2000, с. 3–51); М. Чіаранда (*M. Chiaranda*) (Chiaranda M., 2010, с. 17–33); М. Ванова (*Miroslava Váňová*) (Váňová M., 2004). У полі зору цих дослідників – стратегії, концепції та тенденції розвитку національних систем, парадигмальні зміни в освіті, у тому числі педагогічній тощо.

Зокрема, в останній чверті ХХ – початку ХХІ ст. на горизонті порівняльної педагогіки з’явилися такі польські та чеські компаративісти як Р. Пахоцинські (*Ryszard Pachociński*) (Pachociński R., 1995; 1998; 2012), Р. Лепперт (*Roman Leppert*) (Leppert R., 1997; 2000) та Я. Пруха (*J. Průcha*) (Průcha J., 2004), котрі розширили наукові пошуки в галузі порівняльної педагогіки у контексті взаємного вивчення освітніх систем, прихильності їх змісту європейським цінностям. На окрему вагу у руслі нашого дослідження заслуговує також праця Доброміра Дзевуляка (*D. Dziewulak*) “Система освіти в Греції” (“System oświatowy Grecji”), в якому науковець визначає структуру системи освіти Греції (Dziewulak D., 1994, с. 118–121).

У сучасній вітчизняній педагогічній теорії і практиці на сьогодні накопичено значну кількість наукових порівняльних історико-педаго-

гічних досліджень, присвячених становленню і розвитку порівняльної педагогіки як науки, моделям забезпечення якості освіти, освітнім реформам підготовки вчителів у різних країнах, котрі формують свого роду епістемологічний та евристичний фундамент для розвитку педагогічної освіти в Європі та світі. Зокрема, методологічні, теоретичні, концептуальні основи прогнозування й розвитку порівняльної педагогіки як науки і педагогічної освіти як її системного об'єкта є предметом наукових пошуків таких українських учених: Н. Авшенюк (Авшенюк Н. М., 2011, с. 190–194), О. Васюк (Васюк О. В., 2013); А. Василюк (Василюк А., 2002); М. Ваховський (Ваховський М., 2008; 2009); О. Заболотна (Заболотна О. А., 2013); В. Курило, Л. Ваховський (Курило В. С., Ваховський Л. Ц., 2012); Н. Лавриченко (Лавриченко Н., 2006); О. Локшина (Локшина О., 2010; 2014); О. Матвієнко (Матвієнко О. В., 2005 а; 2005 б); Н. Ничкало (Ничкало Н., 2011); О. Огієнко (Огієнко О., 2011, с. 47–50); Постригач Н. О. *Грецьке товариство порівняльної освіти: історичний контекст*, 2011; Л. Пуховська (Пуховська Л. П. *Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз*); А. Сбруєва (Сбруєва А. А., 1999), С. Сисоєва (Сисоєва С., 2014); І. Соколова (Соколова І., 2014, с. 23–29); І. Сташевська (Сташевська І. О., 2012; Сташевська І. О., Сташевська І. О., Полянська К. В., 2013); Г. Товканець (Товканець Г. В., 2013); С. Цюра (Цюра С., 2013); М. Чепіль (Чепіль М. М., 2014); Г. Щука (Щука Г. П. *Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень*), а також науковців близького зарубіжжя: Є. Бражник (Бражник Е. И., 2005); Б. Вульфсон (Вульфсон Б. Л., 1996); А. Джуринський (Джуринский А. Н., 2014); Е. Заір-Бек (Заір-Бек Е. С., 2005); Е. Ісмаїлов (Исмаилов Э. Э., 2004); В. Капранова (Капранова В. А., 2004; 2008); В. Корсунов (Корсунов В. И., 2011); Н. Попов (Попов Н. *Сравнительно образование: учебник*); Л. Рябов (Рябов Л. П., 1998); А. Савина (Савина А., 2014); И. Хайруллин (Хайруллин И. Т., 2013) тощо.

Зазначимо, що від античної педагогіки й до початку ХХІ століття педагогічне знання проходило різні етапи становлення, розвитку, поглиблення і збагачення новими ідеями й теоретико-методологічними принципами (Ничкало Н., 2011, с. 7). Аналізуючи здобутки порівняльної педагогіки впродовж майже двох століть, відомий український компаративіст О. Локшина робить наступний висновок: “Дослідження, що виконуються вітчизняними науковцями сьогодні, характеризуються багатоаспектністю – на рівні кандидатських робіт вивчаються освітні феномени у розвинених країнах світу, на рівні докторських виокремлюються спільні

тенденції, закони розвитку для груп країн з метою надання рекомендацій українській педагогічній науці” (Локшина О., 2010, с. 6).

Ця думка підтверджується висновками учених, представленими в “Основних напрямках досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні”, схвалених Загальними зборами АПН України 20 листопада 2008 року, окреслено перспективи таких досліджень з проблем: професійної педагогіки; безперервної освіти; психології професійної освіти, організаційної психології та психології праці; теоретико-методичних засад професійного навчання; теоретико-методичних засад освіти дорослих; професійного навчання на виробництві; професійного навчання незайнятого населення (*Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні*, 2008).

Примітно, що аналіз проблеми дослідження ... зумовлює необхідність звернення до наукової картини світу (НКС) як особливої форми “теоретичного знання, що репрезентує предмет дослідження науки відповідно до певного етапу її історичного розвитку”. На кожному з них відбувалися систематизація та інтегрування конкретних знань, одержаних у результаті наукових пошуків у різних галузях людської життєдіяльності і навколишнього середовища. Це поняття використовується для позначення горизонту систематизації знань, одержаних у різних наукових дисциплінах. Зокрема, завдяки цьому терміну “формується бачення предмета конкретної науки, що складається на відповідному етапі її історії й змінюється в процесі переходу від одного етапу до іншого. Поняття НКС розщеплюється на низку взаємопов’язаних понять, кожне з яких означає особливий тип НКС як окремий рівень систематизації наукових знань: “загальнонауковий”, “природничо-науковий”, “соціально-науковий”; “спеціальну (часткову, локальну) наукову” картину світу. Основними компонентами НКС є уявлення про фундаментальні об’єкти, про типологію об’єктів, про їх взаємозв’язок і взаємодію, про простір і час. У реальному процесі розвитку теоретичного знання НКС виконує низку функцій, серед яких головними є евристичні (функціонування НКС як дослідницької програми наукового пошуку), систематизації та світоглядні. Вони мають системну організацію і є характерними як для спеціальних знань, так і для загальнонаукової картини світу. Філософи виділяють три етапи в історичній динаміці: НКС додисциплінарної науки; НКС дисциплінарно-організованої науки, а також сучасної НКС. Останній етап пов’язаний з формуванням постнеокласичної науки. Саме для неї характерним є посилення процесів дисциплінарного синтезу знань. Особливістю сучасної НКС є “не

прагнення до уніфікації всіх галузей знання та їх редукція до онтологічних принципів якої-небудь однієї науки, а єдність в багатоманітності дисциплінарних онтологій. Кожна з них стає частиною більш складного цілого, і кожна конкретизує всередині себе принципи глобального еволюціонізму” (Ничкало Н., 2011, с. 7–8).

Водночас об’єктивне дослідження системи освіти певної зарубіжної країни неможливе без врахування концепцій та моделей всесвітнього історико-педагогічного процесу. Це підвищує значущість порівняльно-педагогічних досліджень, робить їх пріоритетними в законодавчих документах стосовно освіти в багатьох країнах (Огієнко О. І., 2008, с. 29).

Чеський компаративіст М. Ванова (*Miroslava Váňová*) визначає три основні контекстні точки зору в процесі аналізу педагогічних явищ і фактів: синхронічна (горизонтально симультанічна, географічна, інтернаціональна), діахронічна (вертикально хронологічна, історичного розвитку), функціональна (що охоплює ширший контекст стосунків політичних, економічних, соціальних, культурних, можливо, і релігійних стосунків та впливів) (Vánová M., 2006, с. 50).

Х. Ноа (*Noah H.*) вважає, що при сучасному підході до порівняльного аналізу слід відходити від країнознавчого дослідження до такого аналізу, при якому об’єднуються змінні низки країн. З його точки зору, щоб дослідження можна було назвати порівняльним, слід дотримуватися двох взаємопов’язаних умов: дані з проблеми повинні збиратися на узагальненому рівні; і аналіз повинен проводитися на системному рівні (Noah H. J., 1973, с. 109–117).

Водночас про недостатню розробленість сучасної методології порівняльного аналізу або необхідність її переосмислення дискутують чимало вчених (Є. Бражник, О. Локшина, С. Цюра, Г. Щука та ін.). Зокрема, як зауважує Є. Бражник, теоретичні дослідження 90-х років ХХ ст. свідчать про зміну методології порівняльної педагогіки. Поширена раніше методологія порівняльного аналізу, що застосовувалася у попередні роки до множини явищ, незалежних одне від одного, змінюється глобальним аналізом транснаціональної залежності, що пов’язаний із теорією перспективної підготовки моделі “світового співтовариства”. Тому сучасний контекст розвитку порівняльної педагогіки – взаємозалежний світ (Бражник Е. И., 2005).

М. Чепіль, автор підручника з порівняльної педагогіки «Порівняльна педагогіка» (2014), зазначає, що методологія порівняльної педагогіки встановлює і характеризує логічні зв’язки між предметом, ціллю,

завданнями, методами науково-педагогічного дослідження, визначає постановку проблем, послідовність їхнього розв’язання, теоретичну спрямованість пояснення результатів. При цьому рівень аналізу та узагальнення залежить від природи явищ. Методологічний аналіз досягнень порівняльної педагогіки засвідчує, що принципи найпоширеніших загальнонаукових методів дослідження природи – описового, порівняльного, експериментального та історичного – втілені в принципах системного підходу (Чепіль М. М., 2014, с. 22).

Примітно, що компаративне педагогічне дослідження – найбільш поширене у сучасній світовій практиці, що бере за вихідний концепт, оформлений ще у першій половині ХХ ст. і вміщений у більшості підручників чи класичних праць із порівняльної педагогіки, – “порівняння систем або підсистем освіти різних країн з метою об’єктивної оцінки можливості використання позитивного досвіду іншої країни у практиці освіти рідної країни, на основі вияву спільного і відмінного, станів, процесів, причин, тенденцій і загальних закономірностей”. Сучасна діалектика порівняльних досліджень дає можливість “розглядати предмет дослідження у контексті його постійного розвитку” (Локшина О. І., 2009, с. 11). Водночас діалектичне мислення, як стверджує Е. Ісмаїлов, спрямовує на “осмислення існуючих протиріч, прийняття і спроби розв’язання конфлікту” (Ісмаїлов Э. Э., 2004, с. 80).

Важливість створення методологічної програми кожного конкретного дослідження очевидна, оскільки, як стверджує Е. Заїр-Бек, методологічні орієнтири допомагають визначати, яка інформація потрібна; вказують на найбільш прийнятні джерела інформації; дозволяють критично оцінити зібрану інформацію; окреслити структуру дослідження; проаналізувати потенційно сильні й слабкі сторони вибраної структури дослідження (Заїр-Бек Е. С., 2005).

В структурі методологічного знання, за Е. Юдіним, виділяється чотири рівні методології: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, методика та техніка наукового дослідження (Юдин Э. Г., 1978, с. 41–44).

На основі цієї класифікації частина дослідників відносить методологію порівняльно-педагогічних досліджень до конкретно-наукового рівня, підмінюючи нею педагогічну методологію, інші – до технологічного, зводячи її функції до завдань конкретного дослідження. Відповідь на це дискусійне питання знаходимо в концепції методологічного знання Е. Юдіна, де наголошується на можливості більш детального розчлену-

вання конкретно-наукової методології в зв'язку з глибокою диференціацією сучасної науки (Юдин Э. Г., 1978, с. 44).

Цієї думки дотримується і М. Чепіль, зазначаючи, що у зв'язку оновленням усіх ланок системи освіти України, модернізацією змісту освіти, удосконаленням форм і методів роботи, запровадженням сучасних інформаційних технологій у навчально-виховний процес ... педагогіка дедалі більше диференціюється (Чепіль М. М., 2014, с. 5).

З огляду на вище означене, методологію порівняльно-педагогічних досліджень ми розглядаємо як окремих підрівень наукового пізнання. Не менш спірним залишається визначення позиції порівняльної педагогіки відносно компаративістики: від повного протиставлення до абсолютного та безумовного їх об'єднання. При цьому не враховуються досягнення самої компаративістики, яка вже вийшла на рівень загальної методології порівняльних досліджень соціальних процесів та явищ. У цьому випадку, на думку Є. Бражника, мова повинна йти не лише про можливість застосування методології "інформаційної компаративістики" в порівняльно-педагогічних дослідженнях (Бражник Е. И., 2005), а про необхідність використання порівняльного підходу, який "ґрунтується на компаративному методі, але не зводиться тільки до нього та методологічних знань, а об'єднує й певні предметні знання в їх методологічній функції" (О. Тихомиров) (Тихомиров О. Д., 2006, с. 28).

Опираючись на концепцію Юдіна про те, що методологія виконує свої функції не по частинах, а як єдине ціле, всі рівні методології утворюють систему, в рамках якої між ними існує певне підпорядкування, слід визначити, що представляє собою методологія порівняльної педагогіки (Юдин Э. Г., 1978, с. 44).

Як відзначають дослідники, на сьогодні не існує універсального визначення її предмета та завдань порівняльної педагогіки (Бражник Е. И., 2005; Сбруєва А. А., 1999, с. 25; Ваховський М. Л., 2008; 2009, с. 13). Зокрема, Є. Бражник та М. Ваховський вдалися до наступного формулювання: призначення порівняльної педагогіки на теоретичному рівні в описі, аналізі та інтерпретації конкретної реальності – освіти в різних країнах світу, на емпіричному рівні – у дослідженні в порівняльно-зіставному плані освітньої практики різних країн (Бражник Е. И., 2005; Ваховський М. Л., 2009, с. 13).

Відтак провідну роль у порівняльно-педагогічних дослідженнях... поступово починає відігравати методологія "інформаційної компаративістики", за якою порівнюються не тільки ті чи інші соціальні си-

стеми, а й емпіричні дані, що розкривають освітні процеси, які відбуваються в них. Відповідно, предметом порівняльно-педагогічного дослідження педагогічної освіти стає емпіричний аналіз, який відображує зміни в системі, даючи нове знання. Це пояснюється тим, що саме "проблема спрямованості змін в галузі соціальних процесів націлює дослідників, які спеціалізуються в галузі компаративної теорії, на вивчення однієї з кардинальних властивостей розвитку – прогресу... що безпосередньо пов'язано з розробкою питань про зміни напрямків та форм змін, а також із прогнозом основних тенденцій розвитку складних соціальних систем" (Бражник Е. И., 2005).

Відзначаючи міждисциплінарну сутність порівняльної педагогіки, французький компаративіст Х. В. Даел (*Henk van Dael*) розглядає її як складову педагогічної науки, яка оперує методологією дисциплінарного рівня. Автор зазначає, що порівняльна педагогіка – це міждисциплінарна складова педагогічної науки, яка вивчає педагогічні явища і факти у взаємозв'язку з соціальним, політичним, економічним і культурним їх контекстом (*цит. за Сбруєвою А. А., 1999*).

Окреслюючи міждисциплінарність порівняльної педагогіки, що є, безумовно позитивним моментом, науковець робить неправильний, на погляд С. Сисоевої, висновок про те, що міждисциплінарна галузь наукового знання є складовою дисциплінарної, а саме педагогіки. Таку ситуацію можна пояснити недостатністю уваги до розвитку теорії освіти, до наук про саму освіту, які б чітко проводили межу між освітою і знаннями про освіту, незалежно від того, за допомогою яких наук вони (знання) отримані (Сисоева С., 2014, с. 20).

Зазначимо, що у порівняльних дослідженнях з проблем розвитку освіти, здійснених Є. Бражником (Бражник Е. И., 2002), провідним у методології творчого використання є культурологічний підхід, що визначає напрям інших підходів – системного, аксіологічного та діяльнісного:

- *системний підхід* акцентує увагу на двох важливих ознаках освіти як системи – відкритості і розвитку;

- *аксіологічний* – орієнтує на аналіз духовно-культурних цінностей, які є рушієм розвитку сучасних систем освіти. Цей підхід дозволяє розглянути освітній процес з точки зору формування і розвитку суспільних цінностей, переваг, засвоєння суб'єктами освітнього процесу суспільних цінностей. Є. Бражник зазначає, що аксіологічний підхід допомагає зрозуміти, до якого ідеалу прагне освіта як феномен культури з урахуванням того, що людина в ній – вища цінність і самоціль суспільного розвитку;

• *культурологічний підхід* є об'єднуючою основою в дослідженні інтеграційних процесів в освіті. Він проявляється і на технологічному рівні, який виражається у виборі методів і техніки порівняльного дослідження.

На зіставленні, порівнянні й виявленні найбільш характерних особливостей освітніх систем різних країн базуються також *порівняльний метод, системний аналіз і моделювання*, що дозволяють виявити сутність інтеграційних процесів у сучасній європейській освіті (Пальчук М., 2008, с. 132–133).

Водночас І. Соколова зазначає, що продуктивні наукові підходи компаративного дослідження (системний, системно-історичний, синергетичний, історіографічний, історико-компаративний, герменевтичний, аксіологічний, наративний, тезаурусний) є основою для об'єднання принципів, методів, позицій в гносеологічну цілісність і відповідно розширюють область дослідження, орієнтуючи на пошук додаткової фактичної бази для порівняльного аналізу феномена – вищої освіти. Кожний з розглянутих підходів сам по собі не забезпечує у повній мірі методологічну базу компаративного дослідження. Застосування сукупності методологічних підходів є умовою отримання об'єктивної інформації, виголошення висновків і рекомендацій у площині дослідження проблем вищої освіти. Тому свої подальші розвідки авторка скеровуватиме на обґрунтування методики проведення компаративного дослідження (Соколова І., 2014, с. 280).

Аналіз фахової літератури з окресленої проблеми наукового дослідження засвідчив про наявність різних та суперечливих підходів до обґрунтування сутності порівняльно-педагогічних досліджень. Однак, провідним методом залишається порівняльний аналіз, який І. Луговська вважає “ключем до пошуку шляхів удосконалення національної системи освіти... різновидом педагогічного аналізу. Якщо педагогічний аналіз передбачає аналіз системи освіти за певними параметрами та дозволяє оцінити стан явища, процесу, системи за певний проміжок часу, то порівняльний аналіз, крім безпосереднього аналізу та оцінки, передбачає зіставлення систем освіти за певними параметрами” (Луговская І. Р., 2004, с. 24; Огієнко О. І., 2008).

Нам імponує авторське визначення І. Огієнко, котра під порівняльно-педагогічними дослідженнями розуміє порівняння систем освіти різних країн (або компонентів цих систем) з метою виявлення спільних та особливих характеристик, явищ, процесів, тенденцій (Огієнко О. І., 2008, с. 31).

Розвиток епістемологічної платформи порівняльної педагогіки відбувався паралельно з організаційним (за Е. Епстейном (*N. Epstein*)) / інституційним (за М. Менсоном (*M. Manson*)) і М. Брейєм (*Mark Bray*) / інфра-

структурним (за Р. Коуеном (*R. Kohen*)) її становленням. Інфраструктурне становлення включає створення професійних асоціацій / товариств, наукових центрів, запровадження курсу “Порівняльна педагогіка” в університетах, започаткування спеціалізованих наукових журналів, видання енциклопедій та підручників. Усе це свідчить про професіоналізацію (за Е. Епстейном (*N. Epstein*)) порівняльної педагогіки, тобто її перетворення на окрему галузь педагогічної науки як цілісної системи порівняльно-педагогічних знань (з власним об'єктом, предметом, метою, завданнями, концептуальними засадами, комплексом методів) з розвинутою інфраструктурою (Epstein Erwin H., 2012, с. 7; Локшина О., 2014).

Натомість історичний вимір вносить свій вклад в роз'яснення іконцептуальну артикуляцію порівняння, хоча і не на основі історизму бачення знань. З огляду на це необхідно підпорядкувати низку нових вибагливостей, які змушують компаративістів приділяти більше уваги історії та теорії на шкоду чистому опису й інтерпретації змісту освіти, а не тільки його результатів, якісних і етнографічних методів замість того, щоб здійснити ексклюзивний рекурс до кількісної оцінки й статистичних фактів. Порівняльна педагогіка повинна розглядати світ як текст, намагаючись зрозуміти, яким чином дискурси є невід'ємною частиною влади, яка розділяє та поділяє людей і суспільства, рафікує ситуації залежності і логіку дискримінації, яка створює способи мислення і дії, що визначають відношення до знань і науки (Постригач Н. О. Історичний поступ порівняльної педагогіки у контексті постмодерної парадигми Європи знань, 2016, с. 147–148).

Огляд досліджень вітчизняних компаративістів через призму кубічної рамки М. Брея та Р. М. Томаса (*Mark Bray & Robert Murray Thomas*) засвідчує тенденцію синхронізації вітчизняної компаративістики зі світовою. Предмет дослідження українських науковців наразі вже не обмежується системами освіти зарубіжних країн, а є широким спектром педагогічних феноменів – освітньої політики, релігійно-, культурно-, громадсько-педагогічних аспектів, моделей забезпечення якості освіти, освітніх реформ підготовки вчителів, ІКТ-освіти (Локшина О., 2014, с. 10).

В останні десятиліття порівняльно-педагогічні дослідження стикаються з проблемами пошуку власної ідентичності й найбільш відповідної методологічної бази; власного обґрунтування серед нескінченної різноманітності цілей, завдань, теорій та структур, все більшої подібності проблем, що стоять перед освітнім політикумом у всьому світі. Ключове питання тут полягає у тому, щоб правильно зрозуміти та проаналізувати інформацію, компаративно виокремлювати, встановлювати й обґрунтовувати методологічні

засади, завжди брати до уваги мовні й культурні особливості народів та країн з метою уникнення небезпеки від освітніх запозичень й ризику прямого відображення іншого педагогічного досвіду у власних освітніх середовищах (Постригач Н. О. *Витоки порівняльної освіти в Європі*, 2011; Постригач Н. О. *Розвиток методології порівняльно-педагогічних досліджень в умовах модернізаційних освітніх процесів*, 2010).

Підсумовуючи, зазначимо, що реноме та впливовість історико-педагогічних розвідок усе частіше вимірюються загальногуманітарними чинниками, зокрема, використанням сучасних методологічних підходів, спільних для гуманітарних досліджень будь-якого напрямку, серед яких чільне місце посідає компаративний вектор дослідницьких пошуків та компаративний підхід, який нині в історико-педагогічній царині набуває ознак концептуалізації (Садова В., 2013, с. 19).

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

1.3. Психопедагогіка та психодидактика як галузі інтеграції та диференціації наукового знання

Дослідник В. Журавльов зазначає, що “у кожному історичному періоді розвитку та синтезу наук виокремлюється своєрідний “лідер”, у ролі якого виступають ті чи інші галузі знань” (Журавлев В. И., 1990, с. 35). Сьогодні настало лідерство соціально-гуманітарного знання, зокрема, педагогічної науки, яка здатна найбільш повно гармонізувати відомості з філософії, соціології, психології тощо.

Саме постнекласична раціональна свідомість, яка допускає самокритичність, діалогічність, відкритість, представляє широкі можливості для вирішення задач розвитку нової особистісно-орієнтованої системи освіти, диктуючи необхідність розгортання серйозних теоретичних і практичних психолого-педагогічних досліджень, адже педагогіка, вікова психологія

та вікова фізіологія належать, за висловом В. Давидова, «до особливого виду науковості, який відноситься до практико-орієнтованого типу проектно-програмної спрямованості» (Фридман Л. М., 1997, с. 3–4).

Аналізуючи особливості становлення та розвитку інформаційного суспільства, можна виокремити такі специфічні риси педагогіки: зміна засобів наукового пізнання, поява нових форм дослідження, взаємопроникнення методів та засобів окремих наук, вирішення проблем на основі міждисциплінарної взаємодії, зміни у підготовці кадрів, підвищення соціальної відповідальності вчених перед суспільством (Акулова О. В., 2004).

Проте, педагогіка залишається цілісною, оскільки всі її субдисципліни розвиваються в контексті єдиного об’єкту вивчення, виходять із загальних методологічних засад, об’єднані основними загальнопедагогічними поняттями. Тому “педагогіка” здатна виконувати функцію системоутворюючої категорії, яка в змозі здійснити синтез всього науково-педагогічного знання та “здатна розробити та удосконалити рішення та дії у галузі освіти та виховання, оскільки педагогічні явища можна вивчати лише в контексті реальних педагогічних ситуацій...” (Бест Ф., 1989, с. 13).

Відтак, застосування міждисциплінарного підходу, на нашу думку, дає можливість визначитися зі стратегіями розвитку інтердисциплінарного статусу педагогічних субдисциплін; співвідносити сучасну організаційну структуру педагогічної науки з вивченням варіантів інтеграції з суміжними областями знання, зокрема педагогіки та психології (психопедагогіка). Зокрема, міжнаукові комунікації педагогіки і психології сприяють знаходженню істини явищ в педагогічній освіті, а методи психологічного наукового пошуку одночасно можуть слугувати вирішенню педагогічних дослідницьких завдань. Досить дієвий підхід до класифікації рівнів наукової інтеграції стосовно професійної педагогіки запропоновано В. Краєвським, який заміняє поняття «рівні» терміном «форми зв’язку педагогіки з іншими науками» (Краевский В. В., 2008, с. 21–22).

Питання взаємодії у процесі діяльності як філософської форми суб’єкт-суб’єктних відносин розкриваються у дослідженнях А. Андрєєва (Андреев А. Л., 2005, с. 19–27); І. Беґа (Бег І. Д., 2008); К. Роджерса (Роджерс К. Р., 1991); І. Зязюна (Зязюн І., 2012; 2002) тощо.

Зокрема, Іван Зязюн наголошує: “Визначення освіти сферою духовного обслуговування, де кожен – суб’єкт, де кожному створені умови виявити «самість», прийняти рішення, взяти на себе відповідальність за його виконання і за його результат” (Зязюн І., 2002, с. 14). Далі учений продов-

жує свою думку: “Активна суб’єкт-суб’єктна взаємодія педагога і вихованця, їх ціннісно-сміслові обміни і пов’язані з ними спільні трансформації зумовлюють спільний стан перебування обох в культурі, в єдиному ціннісно-смісловому полі, просторі діалогічної взаємодії” (Зязюн І., 2012, с. 31).

Принагідно зазначимо, що необхідність переходу до розвивальної освіти зумовлюється наступним: засвоєння знань-умінь-навичок із цілі освіти перетворюється у засіб розвитку здібностей; на зміну “суб’єкт-об’єктній” логіці впливу на учня приходять логіка сприяння, співпраці, коли учитель та учень не протистоять одне одному, а виступають один для одного як партнери спільного розвитку; учень виступає суб’єктом свого власного розвитку, розглядається як самоцінна особистість. Відповідно змінюється й критерій цінності вчителя – він цінується не за те, що більше знає, а за те, що вміє організувати процес саморозвитку учня і себе самого; стереотипне відтворення учнями стандартного мінімуму предметних знань-умінь-навичок та готових істин змінюється на проектування й організацію освітнього середовища, що сприяє розкриттю природних здібностей учнів, саморозвитку їх пізнавальних, емоційних, фізичних і духовних здібностей; змінюється ідеологія освіти.

Йдеться про розвиток глобального мислення і про виховання не тільки громадянина країни, а й громадянина планети Земля, здатного забезпечувати стійкий суспільний і економічний розвиток як у масштабі своєї країни, так і всієї планети; все актуальнішою стає вимога екологічності освітніх технологій, тобто відповідності цілей, змісту, методів навчання і освітнього середовища власній природі людини і її розвитку як істоти, що втілює в собі біологічну і соціальну сутності; в останнє десятиліття багато починають говорити про духовну сутність людини, а ми додаємо до цього ще й психічну сутність; розвиваюча освіта посилює роль психологічного супроводу освітнього процесу, змінюючи таким чином традиційне співвідношення між дидактикою і психологією, виводячи навчально-виховний процес на *психодидактичний рівень* (В. Давидов) (Давыдов В. В., 1986; 1996).

Зокрема, під *психодидактикою* і, відповідно, *психодидактичною системою* учені розуміють пріоритетне використання психологічних закономірностей розвитку здібностей людини в якості вихідної основи для побудови освітніх технологій і систем (Панов В., 1997; 2000; 2004; 2007; 2011; Рубцов В., 1996).

Дидактична парадигма будь-якої освітньої системи, а в даний час вона вважається традиційною, використовує в освітній технології дидактичні принципи диференціації та індивідуалізації навчання, поглиблен-

ня, прискорення, збагачення, інтенсифікації процесу навчання. При реалізації дидактичної парадигми вчитель відтворює зміст знання і логіку тієї предметної області, яку викладає. За В. Пановим, крім дидактичної парадигми існує також *дидактико-психологічна парадигма*, в рамках якої «для досягнення дидактично заданих цілей навчання і розвитку використовуються психологічні знання і методи розвитку і надається психологічна підтримка» (Панов В., 2011) дітям, які мають труднощі в навчанні.

При психодидактичній парадигмі “характерне використання психологічних принципів та особливостей пізнавального і особистісного розвитку учнів: єдності діяльності навчання та розвитку, вікової періодизації психічного розвитку, орієнтації на найближчу зону розвитку, діалогічності мислення та ін. (Давидов В. В., 1996; Зінченко В., 1998; 2002; Лебедева В. П., Панов В. И., 1997; Фельдштейн Д., 1997; 2010; Ельконин Д., 1989).

У цьому руслі доцільність проектування такої інтегративної парадигми у сучасний міжнародний та вітчизняний освітній простір, на наше переконання, поза всілякими сумнівами. Як зазначає В. Панов, *психодидактична парадигма* від попередньої (*знаннєвої*) відрізняється за низкою основних показників: 1) знання-уміння-навички з конкретних навчальних предметів розглядаються не як самоціль, як психолого-педагогічний засіб розвитку пізнавальних, комунікативних й особистісних здібностей тих, хто навчається; 2) учень із об’єкта педагогічної взаємодії перетворюється в партнера учителя (педагога) та своїх однокласників; 3) учитель (педагог) із «транслятора» навчального матеріалу перетворюється в організатора продуктивної взаємодії між навчальним матеріалом та учнями, формуючи разом з ними сукупний суб’єкт спільного пізнавального та розвивального процесу (Панов В. И., 2007, с. 120). Сучасна система освіти, на переконання В. Панова, повинна забезпечувати формування у педагогів та учнів: глобального, поліфункціонального і толерантного мислення; комунікабельності та готовності до особистісного та професійного самовизначення у мінливих умовах полікультурної взаємодії. Отже, повинна відбутися зміна навчальних й виховних цілей освіти у напрямі від «знаннєвої» парадигми, орієнтованої на допрофесійну підготовку, до «компетентнісної» парадигми, спрямованої на отримання відповідної кваліфікації, вираженої у певних компетентностях.

З психологічної точки зору суттєво, що необхідна нова якість освіти може бути досягнута за рахунок зміни навчальних і виховних цілей освіти: від підготовки до професійної діяльності у напрямі формування здібностей вирішувати пізнавальні, особистісні, професійні і соціальні проблеми, тобто допрофесійного, політичного та соціального самовизначення у

динамічних умовах міжкультурної взаємодії, характерної для інформаційного постіндустріального суспільства; зміни освітніх технологій: від репродуктивно-адаптивних, орієнтованих на пристосування до актуального стану суспільства, у напрямі розвивальних освітніх технологій, котрі забезпечують випереджальний характер освіти і, відповідно, розвиток учнів; зміни змісту сучасної освіти за принципами, обсягом і структурою його відбору та побудови (фундаментальність і практичність, базовість і варіативність); зміни системи оцінювання ефективності освітніх систем; зміни цілей, змісту та якості підготовки й перепідготовки педагогів; інтеграції академічної науки й освіти (Панов В. И., 2007, с. 18–19).

Зазначимо, що прогресивних зарубіжних педагогів та психологів глибоко хвилювало питання, чи можна усім учителям навчитися педагогічної майстерності, чи це прерогатива вибраних, через що одні (Е. Кей, Лінде та ін.) в підготовці вчителя головним вважали особистісні якості, інші (Е. Торндайк, Б. Бекінгем) – систему методів, необхідних для педагогічної професії (Постригач Н. О. *Розвиток управлінської компетентності викладача вищої педагогічної школи у процесі формування його педагогічної майстерності*, 2014, с. 119; Постригач Н. О. *Вплив психолого-педагогічних ідей Хуана Луїса Вівеса на розвиток гуманістичної педагогіки Іспанії епохи Відродження*, 2012; Alonso-Martín P., Hermosín-Mojeda M. J., 2011).

Педагогічна освіта в Європі пов'язана щонайменше з трьома питаннями. Традиційно, дискурс про педагогічну освіту в основному пов'язаний з проблемою місії роботи вчителів у школі. Дотичними до цієї політичної теми є питання про необхідні уміння й навички майбутніх вчителів, на основі яких могла б бути заснована ця місія... Відправним орієнтиром для обговорення викладання вчителів... є традиційна модель особистості вчителя. Учитель широко розглядається як «педагог» молодшого учня... З точки зору структурного рівня педагогічна освіта «складається з курсів різних навчальних дисциплін, змісту викладання та базових дисциплін, які містять інформацію про основні процеси учіння і навчання»... методів, тобто специфікацій і процедур для проведення уроків та розпоряджень про те, як вирішувати спільні проблеми, з якими вчителі стикаються в класах» (Корнева Л. В., 2006, с. 6; Панов В. И., 2011, с. 70–71).

Таким чином, наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. на зміну традиційним методам навчання й виховання приходить інноваційна педагогіка, яка вимагає якісних перетворень у професійній підготовці вчителів. У програмі модернізації педагогічної освіти підготовці фахівців педагогічної освіти відводиться одне з головних місць. Результатом модернізації

педагогічної освіти повинна стати оновлена система підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів, яка відповідає вимогам, що пред'являються суспільством до педагогічних працівників... Школа чекає вчителів, які органічно поєднують у своїй діяльності установку на передачу дітям знань, умінь та навичок з установкою на їх психологічний розвиток. Школа чекає також знаючого, ерудованого та вимогливого вчителя, доброго, люблячого й турботливого наставника, майстра педагогічного спілкування, психолога, фахівця, який володіє науково-дослідними навичками, здатного оцінити і зрозуміти інтелектуальні та особистісні особливості школярів. Отримана учителем інформація про психічні ресурси своїх учнів є основою для педагогічно грамотної організації навчального процесу, включаючи спілкування з дітьми в широкому сенсі слова. Важливо також залучати школярів до психологічного знання з метою адекватної самооцінки і самовиховання (Корнева Л. В., 2006, с. 1–2).

“Талановитий учитель робить усе можливе, щоб учень самостійно працював над собою, щоб процес учіння перейшов у процес самоучіння, процес виховання – у самовиховання”. Якісними показниками педагогічної майстерності талановитого вчителя, наголошує Іван Зязюн, є “моральність як зразок поведінки для вихованців, естетичність як необхідне постійне вміння вчителя включати у процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного і піднесеного, рідше – комічного, наповнюючи дію потребою-спонукою кожного учня до набуття статусу суб'єкта педагогічної дії...”.

“Учитель”, – аргументує І. Зязюн, – це той, хто веде за руку, педагогіка – майстерність ведення за руку, отже, справжня педагогіка – це психологія в дії... Учитель, – доводить вчений, – має володіти новим педагогічним мисленням, ціннісною установкою якого має бути пріоритет індивідуальності, саморозвитку, самоучіння особистості, отже, необхідний докорінний перегляд професійної підготовки вчителя до виховної дії” (Семенов О., 2013, с. 153 – 160).

Розрізнення предметів педагогіки та психології необхідно не тільки для визначення логіки й характеру передбачуваних результатів окремо взятих досліджень, але й з метою розширення масштабу комплексних досліджень, до яких залучаються представники як психологічної, так і педагогічної науки. Акцент на необхідності інтеграції робиться в межах гуманістичної парадигми, яка базується на гуманітарному підході (Постригач Н. О. *Інтеграція психології і педагогіки системі наукового знання*, 2014, с. 288).

Зокрема, аналізуючи інтегративність педагогічної й психологічної наук, Б. Ананьєв й Б. Кедров відмічали, що в центрі інтеграції знаходиться

ся психологія... Інтерпретація представленого Б. Кедровим трикутника наукового знання (його вершина – природничі науки, кути основи – філософія й суспільні науки, а в центрі, поєднана з цими науками, психологія) співвідноситься з думкою Ж. Піаже, що "... психологія займає центральне місце не тільки як продукт усіх інших наук, але і як можливе джерело пояснення їх формування й розвитку"»).

На думку Б. Ананьєва, диференціація, поглиблення вивчення людини, і в той же час інтеграція всіх досліджень у цій сфері сприяють тому, що проблема людини стає загальнонауковою. Автор зазначає, що в сучасній науці відбуваються досить важливі зміни в структурі гуманітарного знання, внаслідок чого виникає багато нових дисциплін, які доповнюють уже існуючі суспільні науки – педагогічна психологія, психологічна педагогіка, соціальна педагогіка, соціально-педагогічна психологія, психопедагогіка: "...Створення нових дисциплін і міждисциплінарних зв'язків між науками про людину слід розцінювати як підступ до фронтального наступу науки на ще непізнані явища й закони людського розвитку, як важливий момент, котрий передувє великим відкриттям у цій галузі". Зокрема, педагогічну психологію автор вважає пограничною, комплексною областю знання, котра "...зайняла певне місце між психологією й педагогікою, стала сферою спільного визначення взаємозв'язків між вихованням, навчанням і розвитком підростаючих поколінь" (Постригач Н. О. *Інтеграція психології і педагогіки системі наукового знання*, 2014, с. 287–288).

В основі взаємозв'язку педагогіки та психології, поряд з усталеними тенденціями, розглядаються різні рівні, які у контексті нашого дослідження представляють значний інтерес: розгляд людини як предмета інтеграції педагогіки й психології; вивчення взаємозв'язку педагогіки й психології як взаємодоповнення; виявлення областей знання; використання нових психолого-педагогічних методик; міждисциплінарні психолого-педагогічні дослідження; розробка міжпредметних зв'язків педагогіки й психології як навчальних дисциплін при перепідготовці спеціалістів у сфері освіти; розробка нових міждисциплінарних курсів для підвищення кваліфікації фахівців і їх професійного рівня в системі інститутів підвищення кваліфікації (Постригач Н. О. *Інтеграція психології і педагогіки системі наукового знання*, 2014, с. 289).

Професор Ліверпульського університету Е. Стоунс у своїй книзі «*Психопедагогіка. Психологічна теорія і практика навчання*» (Стоунс Е., 1984), опираючись на експериментальну психологію і педагогічну практику, проаналізував основні проблеми теорії і практики навчання (контроль

засвоєння знань учнів, місце евристичних й творчих задач у навчанні, необхідні психологічні уміння й знання учителя, емоційну атмосферу в класі і дійшов висновку, що досягнення педагогічної психології не можуть використовуватися в практиці навчання прямим чином. Перш за все їх необхідно перетворити в дидактичні принципи, відобразити в методах навчання, потім слід врахувати специфіку предмета, що вивчається, тобто спуститися до рівня часткових методик, які також опосередковують зв'язок педагогічної психології з практикою навчання.

Учений підкреслює відмінність педагогічної психології від психологічної педагогіки: "...Зосередивши свою увагу на функції учіння, а не на освіті, як такій, психологічна теорія і педагогічна практика змогли б зблизитися й збагатити одна одну. Я зовсім не пропоную відмовитися від вивчення освіти в цілому, але потреба в працях, зосереджених на проблемах учіння, наріла давно. Отже, предмет цього дослідження – *"використання теоретичних принципів психології в практиці учіння"*.

Дослідник наголошує: "У межах цього підходу я намагався розглянути деякі принципові ідеї психології з огляду їх зв'язків з учінням й вчителем і викласти деякі, можливо, корисні способи використання психологічних принципів в учінні так, щоб ними могли скористатися вчителі у своїй спільній чи індивідуальній роботі. Загальна спрямованість замислу визначила виведення на перший план експериментального підходу, а не вже усталених і перевічених методик. Учіння постало видом експериментальної педагогіки" (Стоунс Е., 1984, с. 20–22).

У книзі передусім автор звертає увагу на важливість у розвитку мислення учнів їх власних взаємозв'язків та дій з предметним світом. При всіх можливостях мови й мовлення дорослих простого мовного спілкування того, хто навчає й учня недостатньо для розвитку мислення останнього. Учень повинен стати індивідом не лише у сприйманні інформації, але й у безпосередніх активних діях із предметним світом, знання про який він повинен засвоїти... (Стоунс Е., 1984, с. 9). Основний фактор результативності психопедагогіки як наукового феномена, на переконання англійського науковця, полягає в тому, що замість однобічного руху психолога до вчителя треба встановити двобічний рух: психолог має навчатися у вчителя так само, як учитель вчиться у психолога... (Стоунс Е., 1984, с. 121).

З огляду на це основною вимогою педагогічної системи до авторських методик навчання й самонавчання згідно концепції видатного англійського ученого кінця ХХ ст. Е. Стоунса є те, що вони мають відповідати психологічним і дидактичним закономірностям процесу засвоєння знань

(інформації, яка є необхідною для пізнання предмета, що вивчається, або вирішення складного завдання) та формування навичок. Зокрема, у своїй фундаментальній праці “Психопедагогіка: психологічна теорія і практика навчання” Е. Стоунс обґрунтовує твердження про те, що *“серйозне вдосконалення практики навчання можливо тільки через застосування досягнень психологічної науки”* (Стоунс Е., 1984, с. 5).

Учений стверджує, що вчителю необхідно бути експериментатором, який перевіряє теорію учіння в реальних умовах: “Фактична практика навчання – це найнадійніший і важливіший спосіб випробування психологічної теорії, на базі якої формулюються загальні принципи навчання” (Стоунс Е., 1984, с. 60; Старостіна О. В., 2013, с. 87).

Тому з метою подолання розриву між педагогікою та психологією Л. Фрідман обґрунтовує термін нової наукової області знання *“психопедагогіки”* (Фрідман Л. М., 1997). Зокрема, в роботі “Психопедагогіка загальної освіти” (1997 р.), учений наголошує на необхідності розроблення такої міждисциплінарної галузі наукових знань, як психопедагогіка. На думку автора, це пов’язано з “бездітністю” традиційної педагогіки, оскільки вона розглядає і вирішує питання виховання і навчання не конкретних учнів, які мають свій темперамент і характер, а абстрактних об’єктів педагогічного впливу, які покійно виконують усі вказівки вчителів... Тому їй необхідна інтеграція з психологією, котра забезпечує можливість розвитку психічних якостей й формування особистості учнів (Фрідман Л. М., 1997, с. 4–5).

Науковець зазначає, що “в традиційній педагогічній психології зазвичай розглядаються і вирішуються питання розвитку й формування особистості учня без урахування того, в результаті якої системи виховання і навчання цей розвиток відбувся, за допомогою яких методів це формування було здійснене. Утворені при цьому психологічні закономірності не завжди пов’язуються з певним характером виховання і навчання...”

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

Фрідман вважає психопедагогіку: “Її спрямованість – педагогічна, а базою, основою слугує психологія. Педагогічна спрямованість означає з’ясування того, що і як має бути сформовано і розвинено в особистості за допомогою виховання й навчання відповідно до вимог суспільства, а психологічна база вказує на наявність та можливості розвитку у школярів тих психологічних властивостей, якостей та здібностей, на основі яких може бути відбуватися формування і розвиток особистостей” (Фрідман Л. М., 1997, с. 4).

Принциповою перевагою праці Г. Лефрансуа (Лефрансуа Г., 2007, с. 5), на нашу думку, є те, що автору вдалося знайти оригінальний підхід до вирішення дуже важливої проблеми, пов’язаної з підготовкою майбутніх педагогів. Сформовані традиції організаційно і змістовно розділяють теоретичну підготовку майбутніх вчителів, зокрема, з психології, а також практику викладання. Цей розрив посилюється теоретичними курсами, які мають до практики вельми віддалене відношення. В результаті у педагога-початківця формується уявлення про педагогічні теорії як про щось несуттєве для практики викладання. Стверджується думка про те, що психологічні теорії – самі по собі, а педагогічна практика – сама по собі. Становище ускладнюється тим, що досягнення психології, у тому числі педагогічної, не можуть застосовуватися в практиці навчання безпосередньо. Їх необхідно деталізувати в конкретних методиках та рекомендаціях, дидактичних принципах вирішення конкретних проблем навчання і виховання. Наївно було б вважати, що така деталізація і конкретизація можлива силами самих психологів. Неможливо надати детальні рекомендації щодо всіх можливих ситуацій педагогічної взаємодії, бо їх дуже багато... Тому учений пропонує інший шлях, який, на наш погляд, є більш ефективним: розпочати з переконань та уявлень самих учителів-початківців, допомогти сформувати у них власну думку про учнів, викладання і, нарешті, про самих себе. В якості основи для цього використовувати найновіші досягнення психології, які стосуються усіх аспектів педагогічної практики.

Це завдання, на переконання В. Зінченко, має вирішити “живе знання, яке, розглядаючись крізь призму теорії пізнання, психології та педагогіки, становить предмет, зміст і мету психологічної педагогіки. Однією з її аксіом має бути наступне: знання про цінності не можна перетворювати в знеособлені значення, воно повинно залишатися живим” (Зінченко В. П., 1998, с. 18). Найважче – це отримання живого знання про живе. Наука рухається до цього вельми повільно, але неухильно. Для отримання подібного знання міждисциплінарних комплексів недостатньо. Необхідна інша психологічна установка дослідника...” (Зінченко В. П., 2002, с. 50–51).

Далі науковець розкриває свою думку: "... Нагадаємо, що зміст поняття «знання» в тріаді «знання–вміння–навички» (ЗУНи) досить збіднене, як, утім, і зміст двох інших членів тріади... Природна річ, що вчитель сам є носієм живого знання, а відповідно, і рятівником (а то й руйнівником) будь-якої найдогматичнішої, заорганізованішої і заформалізованішої системи освіти. Хороший учитель завжди відчуває, що зацікавити учня, підтримувати його інтерес може тільки живе знання. Як освіті потрібно живе слово, так і психології потрібно живе знання. У неї теж є «свої окуляри – поняття, концептуальні схеми, теорії, методи...” (Зинченко В. П., 2002, с. 49–50).

Предметом педагогічної науки в прикладній її сфері є також вивчення передового педагогічного досвіду, умов його поширення і ефективного впровадження. Передовий педагогічний досвід як провідне начало громадської педагогічної діяльності є творчим, активним освоєнням і реалізацією учителем в практиці роботи законів і принципів педагогічної науки з врахуванням конкретних умов, особливостей учнів, виховного колективу і власної особистості. Передовий і новаторський досвід можливий лише на основі даних педагогічної і психологічної наук (Гончаренко С. У. *Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення*, 2012, с. 26).

Розглянемо детальніше особливості застосування психопедагогічних теорій та концепцій при підготовці вчителів у досліджуваних країнах. Зокрема, психопедагогіка в іспанському освітньому просторі визнається як наукова та професійна дисципліна, починаючи від її епістемології походження аж до сучасної конфігурації як автономного професійного простору. Підкреслюється переважна роль, яку відіграють університети в дослідній та навчальній діяльності, соціальній реабілітації рухів щодо поновлення педагогічної і професійної результативності психопедагогів. У цьому зв'язку можна виділити праці Рафаеля Біскуєрра (Rafael Bisquerra), Мануеля Альвареса (Manuel Alvarez) та Хесуса Алонсо Таріа (Jesús Alonso Taría), які спричинили значний вплив на розвиток спеціальної психопедагогіки, зокрема в Іспанії (*Psychopedagogy*).

Фактично система навчання в університеті Уельви спрямовує важливий процес трансформації до ЄПВО. Ступінь психопедагогіки в цьому університеті бере участь в процесі європейської конвергенції давно. Цей процес був розпочатий із затвердженням професорсько-викладацького складу упродовж 2002–2003 рр. і розгортався через чотири інноваційних проекти протягом чотирьох академічних років (Alonso-Martín P., Hermosín-Mojeda M. J., 2011, с. 2021–2029).

В іспанському Університеті Жауме і де Кастейон (Universitat Jaume I de Castellón) також пропонується ступенева програма з психопедагогіки (Кастейон, Іспанія). Від студентів вимагається розвиток різноманітних особистісних й професійних якостей та характеристик. Вчителі повинні вміти добре ставитися до інших, володіти навичками співпереживання та розуміння в їхній взаємодії з учнями. Вони самі повинні насолоджуватися навчанням і ділитися цим ентузіазмом, забезпечуючи захоплююче й стимулююче оточення для молодших учнів. Зокрема, на першому році навчання за ступеневою освітньою програмою в цьому університеті увага студентів зосереджується на дослідженні навчання відносно студентів, а потім дітей як учнів, пов'язаного з “практичним” досвідом під час вивчення викладання в контексті роботи, громади, сім'ї та школи. Пізніше студенти фокусують свою увагу на дослідженні викладання та навчального плану по відношенню до навчання дітей, навчального плану, педагогіки й наукових досліджень спільно з практичним застосуванням в школах (*Degree in Psychopedagogy: Universitat Jaume I de Castellón*).

Ступенева програма доктора філософії в галузі педагогічної психології (PhD in Educational Psychology) в Університеті Барселони спрямована на випускників в області *психології, педагогіки, психопедагогіки* і пов'язаних з ними ступенів, які отримали ступінь Магістра в галузі педагогічної психології (а Master's degree in Educational Psychology) або в області, пов'язаній з освітою та розвитком. При виборі цієї програми студент повинен бути спроможним продемонструвати чіткий зв'язок з одним із напрямків пропонованих досліджень, і, отже, повинен володіти знаннями та компетенціями, яких вимагає напрямок дослідження.

Навчання в якості професійного дослідника і доктора в галузі педагогічної психології може вимагатися або розглядатися в якості додаткової цінності для доступу до таких професійних областей, як: “Викладання та дослідження в університетах”; “Психоосвітнє оцінювання в формальній, неуніверситетській освіті”; “Психоосвітня оцінка в області неформальної освіти”; “Аналіз та оцінка освітніх проектів, програм та ініціатив”; “Відбір і підготовка вчителів на всіх рівнях освіти” (*PhD in Educational Psychology: Universitat Autònoma de Barcelona*).

Ступенева магістерська програма підготовки вчителя початкової школи в Університеті Болоньї працює в рамках однієї програми, без поділу на суб-курси, включає передову теоретичну і практичну підготовку в області психології та педагогіки, методів навчання, технології і дослідження, галузі, які характеризують професійні ролі педагогів дітей дошкільного віку та вчи-

телів початкової школи. Навчальна програма також спрямована на розвиток теоретичних і навичок викладання в предметних областях, які викладаються в школі. Вона також пропонує спеціальну підготовку для включення та інтеграції учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Освітній шлях охоплює “базові навички навчання” для придбання навичок в психо-педагогічній, методологічній, педагогічній, соціально-антропологічній і цифровій сферах (M. A. *Primary Teacher Education: University of Bologna*) тощо.

Отримані результати суголосні з висновками І. Зязюна, який зазначав, що “спеціальні навчальні дисципліни у навчальному плані педагогічного ЗВО (предмети природничо-наукового, фізико-математичного й гуманітарного профілів) повинні, з одного боку, формувати власне особистісні (сміслові, ціннісні, світоглядні) функції й властивості студента, а з іншого – максимально інтегруватися з психолого-педагогічними й методичними дисциплінами” (Зязюн І. А., 2008, с. 459). Учений наголошував, що “головний предмет психопедагогіки – процес взаємодії двох суб'єктів педагогічної дії, учителя і учня... Тут починається справжня жива педагогічна дія як домінуюча складова педагогіки, яка поки що не набула життєвості в українській педагогічній науці” (Зязюн І., 2013, с. 33).

Отже, прагматична єдність педагогіки й психології очевидна... Саме педагог у своїй педагогічній дії взаємодіє із живою психологією учня, що вимагає живого психологічного знання, закладаючи підвалини активної діалогічної взаємодії між учителем та учнем (Постригач Н. О. *Емпіричні підвалини психопедагогіки академіка Івана Зязюна*, 2014, с. 246–247).

Відтак, результатом модернізації педагогічної освіти повинна стати оновлена система підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів, яка відповідає вимогам, що пред'являються суспільством до педагогічних працівників... Школа чекає вчителів, які органічно поєднують у своїй діяльності установку на передачу дітям знань, умінь та навичок з установкою на їх психологічний розвиток. Школа чекає також знаючого, ерудованого та вимогливого вчителя, доброго, люблячого й турботливого наставника, майстра педагогічного спілкування, психолога, фахівця, який володіє науково-дослідними навичками, здатного оцінити і зрозуміти інтелектуальні та особистісні особливості школярів. Отримана учителем інформація про психічні ресурси своїх учнів є основою для педагогічно грамотної організації навчального процесу, включаючи спілкування з дітьми в широкому сенсі слова. Важливо також залучати школярів до психологічного знання з метою адекватної самооцінки і самовиховання (Корнева Л. В., 2006, с. 1–2).

На нашу думку, педагогічна теорія і освітня практика Греції, Італії та Іспанії в контексті розвитку порівняльної професійної педагогіки покликана подолати суперечність, що полягає у відсутності цілісного аналізу психо-педагогічних та психо-дидактичних підходів, відповідних сучасному рівню розвитку освітніх систем. Тому, виходячи з аналізу соціокультурної ситуації в освітній практиці та специфіки розвитку сучасного періоду розвитку педагогічної теорії, визначальними критеріями, що визначають становлення і розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, можна вважати: 1) міждисциплінарний підхід; 2) орієнтацію на компетентнісний підхід у освіті і навчанні; 3) технологізацію навчального процесу з використанням ІКТ; 4) міжкультурний діалог в освіті і навчанні педагогів; 5) дослідницько-орієнтований підхід підготовки педагогів; 6) психодидактичні та психопедагогічні підходи щодо процесу підготовки вчителів.

1.4. Міжнародні порівняльні дослідження в галузі розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії

Педагогічна освіта в Європі є пріоритетною сферою міжнародних порівняльних міжнародних досліджень. Розглядаючи вчителів як основних агентів впровадження європейської стратегії розвитку освіти, європейські інституції проголосили педагогічну освіту однією з основ європейської соціальної моделі. В Лісабонських документах зазначалося, що “найголовнішим сьогодні є орієнтація педагогічної освіти на майбутнє, адже більшість вчителів в Європі отримали кваліфікацію близько 25 років тому й підвищення їхньої кваліфікації в багатьох випадках не відповідає запитам суспільства і не йде в ногу зі змінами” (*Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*, 2011, с. 158).

Перш ніж звернутися до аналізу евристичного та наукового потенціалу міжнародних досліджень в галузі педагогічної освіти, слід підкреслити той факт, що в сучасному суспільстві роль науки змінилась, що було зафіксовано на порозі нового тисячоліття у Декларації про науку і застосування наукових знань на Всесвітній конференції під егідою ЮНЕСКО і Міжнародної ради з науки “Наука для XXI століття: нові обов'язки”, яка відбулась в Будапешті у 1999 р. (*Декларація о науке и использовании научных знаний*).

Зокрема, у цьому документі зазначається, що у XXI столітті наука повинна стати всезагальним надбанням на благо всіх народів; стверджується,

що зростає потреба в наукових знаннях у працівників-керівників державного і приватного секторів. Визначаючи роль науки в суспільному розвитку, учасники форуму наголошували на тому, що роль наук стосовно аналізу соціальних перетворень суттєво зростає, оскільки наукові дослідження і їх прикладні аспекти можуть забезпечити значну віддачу в плані економічного зростання і стійкого розвитку людства. У контексті роздумів про міжнародні наукові дослідження важливо відмітити, що революція в галузі інформації і комунікації представляє нові й більш ефективні засоби для обміну науковими знаннями та розвитку освіти і наукових досліджень.

Таким чином, визначивши роль науки у сучасних суспільних процесах, зокрема, в процесах позитивного соціального розвитку та можливості співпраці дослідників й користувачів результатів досліджень, звернемося до обґрунтування причин зростання інтересу до міжнародних порівняльних досліджень у галузі розвитку педагогічної освіти. Найбільш яскравим аргументом для підтвердження цього висновку, на нашу думку, а також переконання зарубіжних дослідників, може стати використання індексу розвитку людського потенціалу (ІРЛП) для оцінювання рівня розвитку країн (Пискунова Е. В., 2009).

Іншим аргументом на користь зростання інтересу до міжнародних досліджень у галузі розвитку педагогічної освіти є процеси глобалізації у різних сферах життя суспільства, які ставлять перед національними системами освіти схожі проблеми. При аналізі міжнародних порівняльних досліджень як джерела розвитку професійної освіти педагогів можна виділити три групи досліджень. До першої групи відносяться дослідження, що стосуються загальних проблем освіти, прикладом яких є моніторингові дослідження програми “Освіта для всіх”; Всесвітні доповіді Статистичного інституту ЮНЕСКО (СІУ) “Погляд на освіту”; проект ОЕСР “Міжнародні індикатори систем освіти” (“International Indicators of Education Systems”, INES); Міжнародне дослідження практичних навичок (“International Life Skill Survey”, ILSS). Вказані дослідження допомагають визначити стратегії національної політики окремо взятої країни в галузі освіти та можуть розглядатися у цьому контексті як джерело прийняття управлінських рішень і в галузі педагогічної освіти. В контексті роздумів про удосконалення педагогічної освіти великий інтерес представляють міжнародні дослідження проблем якості в секторі шкільної освіти (Пискунова Е. В., 2009).

Категорія якості важлива і для визначення змісту професійної педагогічної освіти, оскільки майбутній вчитель повинен бути готовий до забезпечення сучасної якості освіти, у тому числі шкільної. Зокрема, цьому аспекту

було присвячене дослідження якості шкільної освіти, здійснене наприкінці ХХ століття Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ). Міжнародною робочою групою з питань освіти на засіданні у Флоренції в липні 2000 р. була представлена доповідь “Визначення якості освіти” (“Defining quality of education”), в якій визначались критерії якості освіти. Відтак якісна освіта, згідно цього документу, передбачає, що учні є здоровими, вони готові навчатися, їх підтримують сім’ї й місцева громада, у них наявне здорове, безпечне освітнє середовище, яке враховує гендерні особливості, забезпечує необхідними ресурсами й засобами навчання; зміст, представлений в навчальних планах і матеріалах, орієнтований на оволодіння ключовими компетентностями в таких галузях як читання, обчислення, навички життєзабезпечення; освітній процес забезпечується в добре керованих класах і школах професійно підготовленими вчителями, які використовують стратегії навчання, орієнтовані на дитину і відпрацьовані системи оцінювання учнів у навчанні та зменшення нерівності; результати включають знання, уміння і особисту позицію, пов’язані із національними завданнями в галузі освіти і позитивною участю в суспільному житті (*Defining quality of education: Report*).

Таким чином, висвітлюються нові аспекти якості освіти, зокрема, значимим вважається не тільки результат освіти, але й забезпечення якісного процесу навчання, створення адекватних умов для одержання якісного результату. Отже, у розумінні якості освіти відбувається зміщення акцентів: якщо раніше низькі результати освіти можна було пояснити тим, що школярі не можуть досягнути хороших результатів в силу своїх здібностей чи низької мотивації учіння, то тепер увага акцентується на проблемах створення, в першу чергу, педагогічних умов для того, щоб кожна дитина знайшла свій шлях в освіті (Пискунова Е. В., 2009).

Сьогодні у світі здійснюється чимало масштабних досліджень у сфері якості освіти. Зокрема, міжнародний проект “Дослідження якості освіти і розуміння тексту” (“Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS”) є моніторинговим дослідженням якості освіти з метою порівняння рівня і якості читання й розуміння тексту учнями початкової школи у різних країнах світу (в тому числі, Греції, Італії та Іспанії), а також виявлення і інтерпретації відмінностей в національних системах освіти з метою вдосконалення процесу навчання читанню. Даний дослідницький проект, організований Міжнародною асоціацією навчальних досягнень (“International Association for the Evaluation of Educational Achievements”, IEA), здійснюється майже у 40 країнах світу, у тому числі у досліджуваних нами країнах.

Третє Міжнародне дослідження якості математичної і природничо-наукової освіти (*“Third International Mathematics and Science Study”, TIMSS*) також здійснювала Міжнародна асоціація з оцінки навчальних досягнень, у якій у 2007 році приймали участь 48 країн світу, у тому числі Греція, Італія та Іспанія. Дослідження було спрямовано на виявлення математичної та природничо-наукової грамотності (*OECD PISA Online*).

Характеристики учителів широко варіюються в різних країнах. За даними TIMSS (2011 р.), близько 80 % учнів 8-го класу в Україні та 75% – в Сполучених Штатах навчали вчителі, котрі взяли участь у заходах з професійного розвитку протягом останніх двох років щодо змісту математики, педагогіки або навчальної програми, в порівнянні з однією чвертю щодо половини – в Італії (*Być nauczycielem tu i tam w Europie*).

Водночас Міжнародна програма оцінки знань і умінь учнів (*“Programme for International Student Assessment”, PISA*) – дослідження, здійснюване Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) із 1997 року. Програма PISA виконувалась консорціумом наукових організацій, яким керує Австралійська рада педагогічних досліджень. До нього також входять Нідерландський національний інститут вимірювань у сфері освіти, Служба педагогічного тестування США, японський Національний інститут досліджень в галузі освіти та ін. Міжнародні вимірювання якості освіти, зокрема міжнародне дослідження PISA, вказують на очевидний відхід від орієнтації на предметні знання і уміння як результати освіти, на вихід у сферу надпредметних умінь, компетентностей у різних сферах життєдіяльності школяра (власне не тільки в пізнавальній чи науковій) (*OECD PISA Online*).

Зокрема, результати обстежень PISA у 2012 р. підтвердили рейтинг результатів PISA 2009: у Західній Європі та Північній Америці дев'ять країн мали значно вищі бали з математики, ніж в середньому по ОЕСР – 494, у тому числі скандинавські країни (Фінляндія – 519), німецькомовні країни (наприклад, Німеччина – 514, Австрія – 506 і Канада – 518). П'ять країн були близькі до середніх показників ОЕСР, в тому числі Франція та Великобританія. Дев'ять країн показали результати нижче цього середнього значення, у тому числі більшість країн Середземномор'я (у тому числі Греція, Італія, Іспанія, Туреччина). Тим часом декілька середземноморських країн показали швидкий прогрес: середні бали за трьома шкалами були найбільшими в Італії та Португалії, які наздоганяють інші країни регіону (*JoCiTE: Joint Curriculum in Teacher Education*, 2007, с. 34).

У 2002 р. ЄС під адмініструванням Інформаційної мережі з освіти в Європі (EURYDICE) представлено дослідження “Ключові компетентності. Концепт, що розвивається в загальній обов'язковій освіті” (*“Key Competences. A developing concept in general compulsory education”, 2002 р.*), де було обґрунтовано класифікацію ключових компетентностей учнів середньої школи і визначено ключові характеристики ключових компетентностей (з розподілом на вісім груп).

У результаті плідної роботи над обґрунтуванням компетентнісного концепту було створено офіційний документ ЄС “Ключові компетентності для навчання упродовж життя” (*“Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference framework”, 2005*), що проголошує підхід цієї організації до сутності компетентностей та визначає найголовніші з них: 1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземною мовою; 3) математична компетентність та базові компетентності в галузі науки і техніки; 4) цифрова компетентність; 5) вміння вчитися; 6) міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська компетентності; 7) підприємливість; 8) культурна виразність (*Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*, 2011, с. 157–158).

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

Цей проект є складовою частиною міжнародного проекту “Налаштування освітніх структур в Європі” (*“Tuning Educational structures in Europe”, Tuning*), в який залучено більше 200 ЗВО Європи (зокрема ВНЗ Греції, Італії та Іспанії), Латинської Америки, а також низка країн пострадянського простору, у тому числі Україна. Проект “Tuning” стартував в 2000 р. після встановлення зв'язку між політичними цілями Болонського процесу, а пізніше Лісабонською стратегією та університетською освітою. Суть проекту полягала у використанні інструментарію

Болонського процесу для узгодженого представлення структур та опису програм усіх рівнів на основі компетентнісного підходу.

Розглянемо докладніше результати цього проекту і його наслідки для налаштування структур та змісту педагогічної освіти. Перш за все, необхідно зазначити, що компетентнісний підхід пов'язується у проекті з рівневою вищою освітою, перехід до якої є для більшості європейських країн актуальною проблемою: йдеться, насамперед, про те, що освітні програми повинні розглядатися як дво- і трирівневі, і кожен з рівнів повинен представляти завершений етап професійної освіти і, в той же час, відкривати доступ як до наступного ступеня освіти, так і до ринку праці. Власне це вказує на необхідність формулювання результатів освіти мовою компетентнісного підходу.

У проекті “Tuning” диференціюються поняття “результати навчання” й “компетентності”, що підкреслює відмінність ролей викладачів і студентів. Очікувані результати навчання формулюються академічною спільнотою, *компетенції* засвоюються студентами в процесі навчання. Іншими словами, результати навчання формулюються як твердження про те, що студент знає, розуміє чи спроможний продемонструвати після завершення навчання в рамках навчального курсу, модулю, циклу чи іншого періоду навчання і є основою для одержання кредитів.

Компетентність представляє динамічну комбінацію знань, розуміння, умінь, здібностей, на їх ставлення спрямовані цілі освітньої програми, оскільки їх формування відбувається в сукупностях навчальних дисциплін та курсів і оцінюється за результатами етапів навчання. Розрізняють компетентності предметного чи загального характеру. І хоча “Tuning” повною мірою визнає важливість формування і розвитку предметних *специфічних компетентностей* як основи університетських освітніх програм, проект акцентує увагу на тому, що в університетській освіті час і увага повинні приділятися розвитку *загальних компетентностей*, що стає більш значимим в плані підготовки студентів до їх майбутньої ролі як пошукачів на ринку праці і як громадян.

В проекті “Tuning” виділяється три типи загальних компетентностей: інструментальні компетентності: пізнавальні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здібності; *міжособистісні компетентності*: індивідуальні здібності типу соціальних навиків (навиків соціальної взаємодії та співпраці); *системні компетентності*: системи здібностей і навичок (комбінації розуміння, сприйнятливості та знання; попереднє набуття інструментальних та міжособистісних компетентностей, становлення яких здійснюється на більш пізніх етапах навчання).

У результаті здійснення європейської освітньої політики останніми роками виконано три ґрунтовні міжнародні проекти “Спільні європейські принципи щодо компетентностей вчителя” (“Common European Principles for Teacher Competences”, 2005), “Покращення якості педагогічної освіти” (“The Commission Communication “Improving the Quality of TE”, 2007), “Курикулум педагогічної освіти в країнах ЄС” (“The Teacher Education Curricula in the EU”, 2010) (Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development, 2010).

За даними перших двох названих проектів (вони базувалися на національних доповідях майже всіх країн-членів, у тому числі Греції, Італії та Іспанії) було виявлено, що “сучасні системи педагогічної освіти європейських країн не формують у педагогів необхідних умінь і компетентностей”. Більше того, як зазначалося в Комюніке Європейської Комісії, період 2005–2015 рр. буде дуже напруженим для європейської педагогічної освіти, адже школу за віком має залишити понад 1 млн. вчителів. Для забезпечення вчителів високоякісною педагогічною освітою і можливостями неперервного професійного розвитку переважно в системі післядипломної педагогічної освіти необхідні значні системні зміни.

Отримані результати проведених проектів стали підґрунтям для здійснення загальноєвропейського дослідження курикулумів (навчальних планів і програм) педагогічної освіти на предмет їх відповідності сучасним вимогам до професії вчителя, а також для обґрунтування спільного й відмінного в підходах до визначення національних систем компетентностей вчителів у Європі (*Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*, 2011, с. 158–159).

Ці дослідження свідчать як про неоднозначність і багатовимірність трактування компетентнісного підходу в педагогічній освіті європейських країн, так і про багатоманітність його реалізації в навчальному процесі закладів педагогічної освіти в Європі. Саме тому експерти здійснили деякі узагальнення й розробили пропозиції щодо подальших дослідницьких проектів. Майже всі групи компетентностей включені в курикулуми або інші документи педагогічної освіти в усіх без винятку європейських країнах. Проте є й такі, які мають незначне поширення в педагогічній освіті деяких країн. Найбільш поширеними є: педагогічні й предметні компетентності, компетентності щодо інтеграції теорії та практики, компетентності щодо співробітництва і взаємодії. Стосовно інших груп компетентностей (щодо оцінки якості, мобільності, управління), то вони є поширеними на рівні концепції, але маловідомими в національних ку-

рикулумах як сучасні компетентності вчителів. Компетентність щодо неперервного навчання і навчання упродовж життя стрімко вийшла на передній план і стає в наші дні все більш відомою й важливою для сучасного вчителя (*Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*, 2011, с. 166).

Крім того, експертна діяльність європейських університетських мереж, котрі об'єднані у проекти “Поширення і вплив реформування курикулуму вищої освіти в Європі”, “Гармонізація освітніх структур в Європі”, “Освіта і підготовка 2010: різні системи, спільні цілі”, спрямована, зокрема, на створення спільної методологічної бази та практичних інструментів щодо розробки, запровадження й реалізації навчальних програм, котрі мають стати зрозумілими для різноманітних культурних контекстів. Це один із найважливіших ресурсів для поліпшення якості професійно-педагогічної освіти, оскільки формулювання загальноприйнятих вимог до курикулуму вчителів і концепцій забезпечення якості навчального процесу сприятиме розвитку єдиного європейського простору вищої освіти, в якому взаємне визнання є ключовою проблемою (*Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*, 2011, с. 186–187; *JoCiTE: Joint Curriculum in Teacher Education*, 2007).

Цей імператив відображено також і в “Зеленій Книзі Європейської педагогічної освіти” (*“Green Paper on Teacher Education in Europe”*, 2000) в якій наголошується, що Європейська Співдружність має підтримувати проекти з розробки загальноєвропейських курикулумів педагогічної освіти, а також стимулювати академічну і професійну мобільність серед європейських учителів та студентів. З цією метою впродовж 5 років (2006–2010 рр.) розроблялася загальноєвропейська програма підготовки магістрів педагогічної освіти фахівцями 9 провідних європейських університетів, у тому числі Іспанії в межах загальноєвропейського проекту “Спільний магістерський ступінь у педагогічній освіті” (*“Joint Master in Teacher Education, JoMiTE”*) (*JoMiTE: Preparing Teachers as Learners in Europe's Educational Worlds*, 2009) за підтримки Європейської Комісії. У вересні 2010 р. її запроваджено у навчальний процес університетів-розробників. Програма функціонуватиме на основі спільно розробленого курикулуму, згідно з яким студенти впродовж підготовки навчаються в університетах різних країн на відповідних курсах.

Курикулум розроблено з урахування загальноєвропейських підходів до побудови архітектури ступенів вищої освіти, зафіксованих у “Кваліфікаційних рамках європейської вищої освіти” (*“Framework for*

Qualifications of the European Higher Education”, 2005), згідно з якими ступінь магістра є другим циклом вищої освіти (і, відповідно, сьомим рівнем Європейської рамки кваліфікацій) та чітко визначає рівень мислення, а також навичок навчання і роботи, необхідних студенту для його отримання (*Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*, 2011, с. 186–187; *JoMiTE: Preparing Teachers as Learners in Europe's Educational Worlds*, 2009; *SPriTE: Shared Practice in Teacher Education*).

Потужним джерелом для роздумів про оновлення професійної педагогічної освіти є дослідження в галузі неперервної педагогічної освіти, котрі координуються міжнародними та національними організаціями дослідників в сфері освіти (Європейська та Британська Асоціації дослідників у сфері освіти) – (*European Educational Research Association, EERA; British Research Educational Association, BERA*); Європейського центру розвитку професійної освіти (*The European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP*); Європейської асоціації педагогічної освіти (АТЕЕ) (*The Association for Teacher Education in Europe, ATEE*) та Європейської мережі політики педагогічної освіти (ТЕПЕ) (*Teacher Education Policy in Europe Network, TEPE*)).

Також заслуговує на увагу найбільш масштабне дослідження в галузі неперервної педагогічної освіти, так званий проект групи Холмса “Завтрашні вчителі” (США) (“Holmes Group Project Tomorrow's Teachers”) (*Tomorrow's Schools of Education: A Report of the Holmes Group*, 1995) – дослідження, організоване факультетом освіти Гарвардського університету, назване в честь декана факультету освіти в 20-ті рр. ХХ ст. Генрі В. Холмса. Прогресивні педагогічні ідеї, висловлені Г. Холмсом у той час – “підготовка учителів є важливою частиною формування нації”, знову набули актуальності у сьогоднішній педагогічній реальності.

Зокрема, перша частина цього масштабного дослідження стосувалася підготовки учителів та їх професійної діяльності і була орієнтована на те, щоб вчителі увійшли до високо поцінованої в суспільстві й престижної категорії професіоналів. У результаті проведення цієї частини дослідження під назвою “Завтрашні вчителі”, було запропоновано низку рекомендацій, серед яких виділено наступні категорії учителів: *учитель-стажер* чи *вчитель-початківець*, який отримує допомогу і підтримку; *учитель-ментор*, який здійснює функції наставника для вчителів-початківців й приймає участь у викладанні університетських курсів – майбутніх педагогів, залучений у дослідницьку діяльність в школі та *учитель-професіонал*, який

здійснює функції лідера в своїй школі – керівника методичного об'єднання, команди вчителів, міждисциплінарної групи тощо.

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

У дослідженні соціокультурної зумовленості зміни функцій професійної діяльності учителя (Пискунова Е. В., 2005) визначені основні фактори, що впливають на розвиток освіти – інформатизація життя суспільства, демократизація (становлення громадянського суспільства), глобалізація (становлення відкритого суспільства), становлення нового культурного типу особистості, необхідність навчання впродовж усього життя. При цьому, на думку експертів Всесвітнього Банку реконструкції та розвитку, більшістю учителів і адміністраторів не враховуються наступні фактори:

- *демократизація*, котра передбачає участь громадськості в управлінні школою, орієнтацію на зовнішню оцінку своєї діяльності;
- *глобалізація*, що в даному контексті акцентує увагу на відповідності міжнародним нормам оцінки якості.

Отже, відбулися якісні зміни в діяльності викладача ЗВО, який повинен у своїй роботі створювати моделі професійної діяльності та професійного розвитку майбутнього вчителя, а отже, він повинен мотивувати навчальну діяльність студентів, показуючи значення проблем, викликаючи й підтримуючи інтерес до їх розгляду; вводити нові знання у раніше засвоєний контекст, пояснювати, наводячи приклади і даючи необхідні пояснення; розвивати отримані знання, орієнтуючи студентів на додаткові матеріали для більш детального ознайомлення з питанням; закріплювати засвоєний матеріал, забезпечуючи можливість виконати дії й перевірити їх адекватність; обговорювати рішення, їх відповідність ситуації; сприяти розвитку не тільки інтелектуальних, але й моральних якостей із сфери професійної етики, а також поваги до себе та інших, виховання толерантності, активної громадянської позиції й соціальної відповідальності тощо.

Таким чином, аналіз низки масштабних досліджень у сфері шкільної, вищої та неперервної педагогічної освіти переконав нас у тому, що отри-

мані результати можна використати для модернізації педагогічної освіти. Зокрема, обґрунтуванням можливості використання даних цих досліджень можуть слугувати два аргументи – участь у них Греції, Італії, Іспанії та України доводить, що ці результати можуть бути віднесені до характеристики реальної ситуації в освіті цих країн; проблеми, котрі ставлять на порядок денний процеси глобалізації, подібні для багатьох країн, особливо тих, які знаходяться приблизно на однаковому рівні розвитку, тому пошуки вирішення даних проблем можуть бути подібними з урахуванням національної специфіки. Якщо проаналізувати результати міжнародних досліджень у сфері якості загальної освіти, ми мусимо погодитися з тим, що результати і методологія проекту PISA – це основа для удосконалення не лише середньої освіти, але й навчання впродовж життя та створення сучасних національних систем неперервної педагогічної освіти у Греції, Італії та Іспанії.

Проведений аналіз вище вказаних міжнародних досліджень з розвитку якості педагогічної освіти уможливорює визначення стратегії національної освітньої політики окремо взятої країни дослідження і може розглядатися у цьому контексті як джерело прийняття управлінських рішень, сприятиме створенню спільної методологічної бази та практичних інструментів щодо розробки, запровадження й реалізації навчальних програм, котрі мають стати зрозумілими для різноманітних культурних контекстів. Це один із найважливіших ресурсів для поліпшення якості професійно-педагогічної освіти, оскільки формулювання загальноприйнятих вимог до курикулуму вчителів і концепцій забезпечення якості навчального процесу сприятиме розвитку загальноєвропейського простору вищої освіти, в якому взаємне визнання є ключовою проблемою.

Висновки до першого розділу

1. Таким чином, історіографічний аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчив, що розвиток педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття вивчено фрагментарно у працях вітчизняних науковців та дослідників компаративістів близького зарубіжжя, не здійснювався цілісний порівняльно-історичний аналіз етапів становлення і розвитку педагогічної освіти цих країн у зазначений хронологічний період.

З'ясовано, що на певному історичному етапі педагогічна освіта цих країн розвивалася під впливом фашистських режимів, а потім європейсь-

ких та світових освітніх процесів в умовах поглиблення інтернаціоналізації та глобалізації ринків праці, однак зберігала свої національні особливості, традиції та цінний педагогічний досвід.

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

3. Виходячи з аналізу соціокультурної ситуації в освітній практиці та специфіки розвитку сучасного періоду розвитку педагогічної теорії, визначальними критеріями, що визначають становлення і розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, можна вважати: 1) міждисциплінарний підхід; 2) орієнтацію на компетентнісний підхід у в освіті і навчанні; 3) технологізацію навчального процесу з використанням ІКТ; 4) міжкультурний діалог в освіті і навчанні педагогів; 5) дослідницько-орієнтований підхід підготовки педагогів; 6) психодидактичні та психопедагогічні підходи щодо процесу підготовки вчителів.

4. Проведений аналіз вище вказаних міжнародних досліджень з розвитку якості педагогічної освіти уможливорює визначення стратегії національної освітньої політики окремо взятої країни дослідження і може розглядатися у цьому контексті як джерело прийняття управлінських рішень, сприятиме створенню спільної методологічної бази та практичних інструментів щодо розробки, запровадження й реалізації навчальних програм, котрі мають стати зрозумілими для різноманітних культурних контекстів. Це один із найважливіших ресурсів для поліпшення якості професійно-педагогічної освіти, оскільки формулювання загальноприйнятих вимог до курикулуму вчителів і концепцій забезпечення якості навчального процесу сприятиме розвитку загальноєвропейського простору вищої освіти, в якому взаємне визнання є ключовою проблемою.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ПІВДЕННОЇ ЄВРОПИ

У даному розділі здійснено логіко-структурний аналіз поняттєво-термінологічного апарату дослідження розвитку педагогічної освіти; зроблено теоретичний аналіз філософських положень та педагогічних концепцій; визначено провідні методологічні підходи до розв'язання досліджуваної проблеми; сформовано концепцію дослідження щодо розвитку педагогічної освіти в досліджуваних країнах

2.1. Поняттєво-термінологічний апарат дослідження розвитку педагогічної освіти

Дослідження освітніх систем країн Греції, Італії та Іспанії потребує уніфікації освітнього тезаурусу. З метою більш повного осмислення загальних характеристик багатогранного процесу розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії уточнено значення й обґрунтовано використання в роботі поняттєво-термінологічного інструментарію, встановлено сутнісні зв'язки між поняттями, що використовуються в роботі.

У цьому контексті слушною вважаємо думку І. Соколової про те, що “формування понятійно-термінологічного апарату є передумовою розробки концепції дослідження, сприяє більш об'єктивному оцінюванню фактичного стану проблеми, системою знань про окремі аспекти, а також результатом теоретичного дослідження проблеми” (Соколова І. В., 2008, с. 14).

У своєму історико-педагогічному дослідженні ми дотримувалися точки зору Н. Дічек щодо необхідності дотримання застосування кожного освітньо-педагогічного феномену в термінах свого історичного часу з певним узгодженням і кореляцією понять і визначень, враховуючи історико-педагогічний контекст. Певне узгодження й уніфікація понять і визначень створює умови для коректної інтерпретації історичного досвіду, класифікації і подальшої типологізації часткових (малих) проявів пе-

дагогічного новаторства в синергетичній сув'язі розгортання освітнього макропроцесу (Дічек Н. П., 2013, с. 96).

Відповідно до мети, об'єкта, предмета і завдань дисертаційного дослідження обгрунтуємо базові поняття, які визначатимуть теоретичну основу розкриття проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії. Для цього ми визначили три групи ключових дефініцій, що формують *науковий тезаурус дослідження*.

До першої групи ми віднесли базові поняття, що розкривають теоретичні засади розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, зокрема: “освіта”, “формальна освіта”, “інформальна освіта”, “неформальна освіта”, “освіта дорослих”, “університетська освіта”, “університетська педагогічна освіта”, “педагогічна освіта”, “розвиток”, “модернізація”, “тенденція”.

До другої групи входять дефініції, що розкривають структуру освітніх систем підготовки педагогічних кадрів досліджуваних країн: “рівні освіти”, “дошкільна освіта”, “початкова освіта”, “середня освіта”, “триступенева вища освіта”.

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

Проаналізуємо детальніше відповідно до визначених груп базові поняття нашого дисертаційного дослідження.

Зазначимо, що уже давньогрецькі філософи демонстрували оригінальні системи виховання й освіти, а їх перетворювальний ефект окреслювався залученням людини до культури, до універсального знання, до добродесної поведінки, які й складали сутність людського життя. Акцентуючи увагу на тому, що скарби душі – це найвище багатство, що не зникає, давньогрецькі філософи розглядали освіту як абсолютну цінність справжнього людського життя. Звертається увага на тому, що благородство душі, уявлення про добродесність, про мистецтво, релігію, мову, культуру у цілому не даються людині з моменту появи її на світ, вони показували, якою магічною силою для становлення людського початку є знання... До ідеї призначення освіти зверталися й давньоримські мислителі (Сенека, Цицерон, Тацит та ін.). Ними введено у обіг близьке до “пайдейї” за змістом поняття “humanitas” (людяність). На основі його використання філософи обгрунтовували специфічний шлях

набуття базової для людини якості – гуманності. Ставлячи у центр своїх філософських умовиводів поняття “humanitas”, вони підкреслювали, що сутність освіти не може бути зведена до тривіального засвоєння знань та до методів їх трансляції, вона визначає цілісне формування людини (*Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*: монографія, 2014, с. 160–161).

Освіта як соціальний інститут відповідає за своєчасну та адекватну підготовку людей до повноцінного функціонування в суспільстві. Система освіти – не єдиний, але надзвичайно важливий чинник соціалізації людей. Сутність системи освіти як соціального інституту полягає передусім у її соціальних функціях, які на кінець ХХ – початок ХХІ ст. стали визначальними чинниками життєдіяльності людини (*Соціологія. Основи загальної, спеціальних і галузевих теорій*, 2012, с. 431).

Освіту визнають вторинною по відношенню до науки, релігії, філософії, які створюють і описують картину світу. Сучасні вимоги, викликані появою глобальних проблем, вказують на необхідність оновлення освіти... від змісту якої залежатиме зміна поведінкових норм людини... Саме така освіта, на переконання Л. Лук'янової, приносить в освітній простір комплекс філософсько-методологічних і педагогічних ідей, покликаних створити інтелектуальну основу майбутнього і стає визначальним компонентом гуманізації всієї освітньої системи (Лук'янова Л., 2006, с. 86).

У новій концепції ЮНЕСКО “Освіта для ХХІ століття” переглянуто стратегію освіти і сформульована її чітка орієнтація на потреби і запити особистості й суспільства. Освіта, і перш за все, педагогічна освіта, яка в силу своєї специфіки є ланкою, що з'єднує всі рівні і ступені навчання, увійшла в систему складних, часом дуже жорстких, соціально-економічних, політичних і культурних відносин. Тому перед педагогом постає складне завдання – відповідати потребам і запитам особистості і суспільства, бути конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг і, водночас, виконувати свою місію сіяча розумного, доброго, вічного (Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є., 2012, с. 20).

За визначенням І. Зязюна, “освіта в Україні як демократичній державі повинна орієнтуватися насамперед не на потреби господарчі, а на потреби людські, враховуючи у такий спосіб і проблеми господарчі” (Зязюн І. А., 2000 а, с. 20). “Смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. ... Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвит-

ку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини” (Зязюн І. А., 2000 б, с. 12–13).

Віце-президент Національної академії педагогічних наук В. Луговий зазначає, що в англomовних та деяких інших країнах для позначення навчально-виховної діяльності використовується єдине поняття “освіта” (“education” – англ.). В матеріалах ЮНЕСКО загальноприйнятим є також термін “освіта”: “І це логічно: у єдиної цілісної науки педагогіки має бути однозначно окреслений предмет дослідження, який доцільно називати одним інтегрованим словом “освіта” (Луговий В. І., 1994, с. 18).

Поняття “освіта”... процес, під час якого суспільство цілеспрямовано передає накопичені знання, розуміння, світосприйняття, цінності, навички, компетенції і моделі поведінки з покоління в покоління. Цей процес включає комунікацію з метою навчання (*Пересмотр Международной стандартной классификации образования (МСКО)*, 2011, с. 84).

Поняття “формальна освіта” (окрім інформальної та неформальної) у Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО) 2011 р., розробленій ЮНЕСКО... тлумачиться як тип освіти... Зокрема: формальна освіта – освіта, яка інституціалізована, цілеспрямовано спланована за участю державних організацій і визнаних державою приватних установ, що в сукупності формують систему формальної системи країни (*Пересмотр Международной стандартной классификации образования (МСКО)*, 2011, с. 91).

У свою чергу “інформальне навчання” тлумачиться у цьому документі як:

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

– Несистемне навчання. Див. нижче визначення випадкового або несистемного навчання.

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

які не є освітніми програмами (*Пересмотр Международной стандартной классификации образования (МСКО)*, 2011, с. 88).

Термін “періодичне навчання” (περιοδική εκπαίδευση), за А. Роджерсом, передбачає як шкільну освіту, так і освіту дорослих, при цьому важливо, що право на навчання мають люди різних вікових категорій. Особлива увага приділяється «новій групі учнів», людей старшого віку, для яких організуються спеціальні навчальні програми.

Термін “неформальна освіта” (μη τυπική εκπαίδευση), за А. Роджерсом, характеризується як навчання «поза школою», доступне для людей різного віку і відповідне новим вимогам суспільства. Основна особливість навчання полягає у специфіці його організації, тобто програма занять засновується на ідеях взаємовпливу та співпраці учнів з учителями, а не на авторитарності вчителя (Проценко О. Б., 2009 б, с. 21).

“Неформальна освіта”. Освіта, яка інституціалізована, цілеспрямована і спланована особою або організацією, що забезпечує надання освітніх послуг. Визначальною характеристикою неформальної освіти є те, що вона є доповненням і / або альтернативою формальної освіти у навчанні індивіду протягом усього життя. Навчання в рамках таких програм часто ведеться для забезпечення загального права доступу до освіти.

Неформальна освіта доступна людям різного віку, але воно не обов’язково має спрямовану структуру; воно може бути коротким за тривалістю і / або низьким за інтенсивністю; воно, як правило, організується у формі короткострокових курсів, майстер-класів або семінарів. Неформальна освіта найчастіше веде до отримання кваліфікацій, які не визнаються кваліфікаціями формальної освіти відповідними національними органами освіти, або кваліфікації зовсім не присвоюються. Неформальна освіта може охоплювати програми з ліквідації неписьменності дорослих і молоді та програми для дітей, які не відвідують школу, а також програми з розвитку життєвих і трудових навичок, програми, спрямовані на соціальний і культурний розвиток (*Пересмотр Международной стандартной классификации образования (МСКО)*, 2011, с. 89).

Освіта дорослих як предмет порівняльно-педагогічного дослідження здебільшого вивчається дослідниками у трьох відносно самостійних аспектах: як процес, який розвивається у часі під впливом певних факторів; як соціальний інститут суспільства; як соціально-педагогічне явище (Постригач Н. *Методологія емпіричного дослідження у галузі освіти дорослих*, 2017, с. 157).

Освіта дорослих (εκπαίδευση ενηλίκων), за А. Роджерсом, – це освіта людей, які досягли такого віку, коли вони можуть займати певне місце

роботи, мають право голосу та отримали середню освіту. При цьому вони мають можливість доповнити свої шкільні знання, опанувати основні професійні навички та вміння. Дорослі можуть брати участь в освітніх програмах тільки для отримання задоволення від власних досягнень або підвищувати свій професійний рівень через книги, періодику, форуми, спілкування з людьми, з якими мають спільні інтереси.

Розбіжності в термінології свідчать про різні педагогічні традиції і сучасні концепції професійної підготовки вчителя, при чому відповідність значення термінів в умовах реформування і швидких змін визначити складно. Отже, підсумовуючи вищесказане, О. Проценко відзначає, що *неперервну освіту* можна розглядати з декількох поглядів: довічного процесу набуття знань, постійного оновлення їх змісту, єдності підготовки до життя і самого життя, перманентного характеру зміни в освіті, неперервного процесу перетворення освіти в самоосвіту. У зарубіжних країнах робляться спроби впровадження у національні системи освіти нетрадиційних навчальних закладів та видів навчання, які доповнюють базову освіту, відрізняючись від нього організацією та методами навчання. Це, зокрема, неформальні курси, програми навчання і підвищення кваліфікації при існуючих навчальних закладах. Одним з напрямів стало створення нетрадиційних навчальних закладів: “університети без стін”, “школи гнучкого навчання” тощо (Проценко О. Б., 2009 б, с. 21).

З точки зору Н. Мукан, “освіта дорослих – це неперервна, систематична та структурована освітня діяльність на будь-якому рівні після початкового, яку здійснюють дорослі учні з метою особистісного, соціального, професійного розвитку та освоєння відповідних знань, навичок і вмінь, цінностей” (Мукан Н., 2010, с. 79).

Зазначимо також, що термін “підготовка, орієнтована на школу” (“school-focused training”) означає підготовку вчителів обох шкільних рівнів, що відбувається всередині контексту шкільного підрозділу. Згідно огляду відповідної літератури, спостерігається двояка відмінність підготовки, орієнтованої на школу: перша використовує шкільний підрозділ в якості основи (“підготовка на базі школи” – “school-based training”) і друга використовує шкільний підрозділ в якості координаційного центру (“підготовка, орієнтована на школу” – “school-focused training”) (Постригач Н. О. Модель підготовки вчителя, орієнтованої на школу в Греції, 2016, с. 197–198).

У педагогічній освіті переважають два напрями підготовки: одночасні (паралельні) моделі і послідовні моделі. У першому випадку теорія

і практика вивчаються одночасно під час здобуття початкової педагогічної освіти. У другому випадку кваліфікації здобуваються шляхом педагогічних досліджень (Дяченко Л. М., Постригач Н. О., 2016, с. 86).

Питанням професійної підготовки вчителя приділяється значна увага у таких європейських документах, як: рекомендації ЮНЕСКО та МОП (Міжнародна організація праці) «Становище і статус учителів» (1996 р.); міжнародна наукова доповідь «Учителі і навчання у світі, що змінюється» (1998 р.); ОЕСР/ЮНЕСКО „Учителі для шкіл майбутнього: аналіз всесвітніх показників у галузі освіти 2001 р.”; Доповідь Світового банку „Навчання впродовж життя в умовах нової економіки; Доповідь ОЕСР „Залучення, розвиток і збереження ефективних учителів”, підготовлену за результатами міжнародного дослідження, що проведено у 2002 – 2004 рр.; дослідження Міжнародної Академії Освіти та Міжнародного Бюро Освіти «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008 р.), програми «Європейського центру професійної освіти» (2009 р.), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009 р.) тощо. У цих документах особливу увагу приділено становищу учителів та умовам їхньої праці; порівнюються вимоги до нинішнього й майбутнього покоління учителів з погляду їхньої компетентності; відзначено зміну ролі вчителя в навчально-виховному процесі при переході до сучасного інформаційного суспільства; надано рекомендації щодо створення умов для підвищення професійного рівня й соціального статусу шкільних учителів тощо (Постригач Н. О. Концептуальні моделі професійної підготовки учителя в країнах ЄС на зламі століть, 2014, с. 156).

Зокрема, Л. Пуховська розглядає професійну підготовку вчителів як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками й особливостями, що базується на певній системі цінностей. У процесі педагогічної діяльності вчителю завжди було потрібно навчати, розвивати і виховувати дитину. Цілі педагогічної освіти у Західній Європі: підготовка до передачі знань, підготовка до діяльності по сприянню дитячому розвитку, підготовка до роботи щодо соціалізації дітей (Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія, 1997, с. 8–12).

Оскільки базова педагогічна освіта в країнах ЄС в основному забезпечується університетами або ЗВО університетського типу, ми вважали за доцільне проаналізувати та розмежувати дефініції “*університетська освіта*” та “*університетська педагогічна освіта*”.

“Університетська освіта”, за розширеним визначенням О. Мещанінова, – соціально-педагогічний процес, в основу якого покладено принципи: гуманізації, демократизації, гуманітаризації, універсалізації та фундаменталізації, випереджаючого характеру, органічної єдності навчання з фундаментальними дослідженнями, навчання на рівні переднього рівня краю розвитку науки, конкуренції та синергії, кормчого, єдності та неподільності прав людини, толерантності, індивідуалізації... неперервності, для усіх, крізь усе життя, трьох свобод: швидкого і вільного обміну педагогічними ідеями та технологіями; вільного розвитку та руху усіх видів освітніх послуг; вільного вибору місця отримання, рівня та якості освіти, і як результат – удосконалення здібностей і поведінки, ставлення особистості, при якому вона досягає “соціальної зрілості та індивідуального зростання”, усвідомлює необхідність утримання здорового балансу нерівності між економічним ростом та соціальним розвитком як провідний чинник у реалізації інтеграційних зусиль нації, що здійснюють зорієнтований вплив на формування тенденції світового розвитку і як ключовий компонент освітнього забезпечення сталого розвитку цивілізації (Мещанінов О. П., 2005, с. 392).

“Університетська педагогічна освіта”, за визначенням А. Глузманна, – термін, який сьогодні може бути використаний в наступних смислових значеннях:

- 1) як підсистема загальнонаціональної підготовки вчителів;
- 2) як підсистема конкретного університету, котра готує спеціалістів... для педагогічної діяльності;
- 3) як система підготовки фахівців-педагогів, котра принципово відрізняється за цілями, змістом, структурою і функціями від інших систем підготовки педагогічних кадрів в педінститутах, педагогічних коледжах, педучилищах (Глузман А. В., 1996, с. 26).

Виходячи з цього, *університетська педагогічна освіта* – це система професійно-педагогічної підготовки викладачів різних спеціальностей та профілів для середніх, середньо-спеціальних та вищих навчальних закладів, котра володіє усіма ознаками університетської освіти: фундаментальністю, універсальністю, гуманітарною і науково-дослідною спрямованістю. Вона передбачає орієнтацію студентів педагогічних факультетів (відділень, спеціалізацій) на засвоєння загальнотеоретичного, спеціального, психолого-педагогічного, практичного педагогічного, науково-дослідницького й культурологічного блоків навчально-виховного процесу, в ході якого формується система узагальнених міжпредметних і частко-

вих, професійно-педагогічних знань, способів діяльності, умінь творчо оперувати ними при вирішенні проблемних задач...

Університетська педагогічна освіта є системою, котра, з одного боку, відповідає за потреби і запити студентів у їх особистісному і професійному становленні, з іншої – задовольняє соціальне замовлення у підготовці спеціалістів для загальноосвітніх і науково-педагогічних закладів. У цьому зв'язку основні цілі вищої, у тому числі університетської педагогічної, освіти отримують подвійну орієнтацію (Глузман А. В., 1996, с. 197–198).

У Концепції педагогічної освіти, схваленої колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року протокол № 17/ 1-5 надається таке визначення педагогічної освіти: “*педагогічна освіта* – це складна система, яка включає:

- мережу відповідних навчальних закладів, науково-дослідних і методичних установ та управління ними;
- діяльність навчальних закладів з професійної орієнтації молоді, підготовки майбутніх педагогів та післядипломної освіти педагогічних працівників (учителів, вихователів, соціальних педагогів, практичних психологів, дефектологів):
- сукупність державних стандартів освіти, які визначають вимоги до підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів: перелік спеціальностей; освітньо-кваліфікаційні характеристики; нормативну частину змісту освіти (освітньо-професійні програми і навчальні програми дисциплін) та засоби діагностики якості освіти. Педагогічна освіта реалізується через:
 - профорієнтаційно-пропедевтичну підготовку;
 - підготовку педагогічних працівників за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями;
 - післядипломну професійну освіту...” (Історія української школи і педагогіки, 2003, с. 705–706).

Дефініція “*педагогічна освіта*”, з точки зору В. Лугового, трактується як спеціалізована підсистема освітньої сфери, головне призначення якої вбачається у підготовці педагогічних працівників та забезпеченні у такий спосіб ефективності освітньої сфери (Луговий В. І., 1984, с. 81).

Вчитель початкової школи – вчитель, який працює з учнями 1–6 класів загальноосвітньої школи (початковий рівень) (Базелюк Н. В., 2013, с. 281–282; Короткова Ю. М., 2008).

Вчитель-предметник – вчитель, який викладає певний предмет для учнів 7–9 класів загальноосвітньої школи (нижчий середній рівень) та у

вищій середній школі, а також у навчальних закладах професійно-технічної освіти і навчання та освіти дорослих (Базелюк Н. В., 2013, с. 281–282).

Водночас *педагогічна освіта*, за визначенням Н. Базелюк, – формальна підготовка вчителя (первинна та післядипломна) з метою набуття вчителями знань, ставлень, поведінки та вмінь, необхідних для викладання на належному рівні (Базелюк Н. В., 2013, с. 283).

Ми підтримуємо думку С. Сапожникова щодо визначення *сучасної педагогічної освіти* як педагогічної системи, яка забезпечує створення організаційно-педагогічних умов для формування компетентного вчителя, його особистісного та професійного розвитку, основ культури, творчості та майстерності, спрямованих на виховання учня як особистості і найвищої цінності суспільства (Сапожников С., 2013, с. 163).

Принагідно зазначимо, що поняття *“розвиток”* має неоднозначний зміст. С. Гончаренко визначає його так: “Розвиток особистості – процес формування особистості як соціальної якості в результаті його соціалізації і виховання” (Гончаренко С. У., 1997, с. 289).

Звідси природно припустити, що «розвиток освіти» – поступ у галузі освіти відповідно до нових вимог суспільства (*Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання*, 2009, с. 168).

Розвиток, за твердженням О. Мещанінова, – це особливий тип змін, які пов’язані з оновленням, з виникненням нового якісного стану об’єкта, розширенням його структурно-функціональної сутності, яка впливає на якісні зміни суб’єктів освітнього процесу (Мещанінов О. П. *Моделювання розвитку систем*, 2004, с. 5).

Отже, як зазначає В. Ягупов, *розвиток* – це процес і результат кількісних і якісних змін в організмі людини (Ягупов В. В., 2002, с. 31).

У свою чергу дефініція *«модернізація»* також має декілька конотацій: по-перше, в загальному розумінні, вживається як синонім прогресивних соціальних змін, що уможливають рух суспільства вперед відповідно до загальноприйнятої шкали покращень. Відповідними термінами в економічній, політичній, соціальній галузях суспільства виступають поняття «інноваційні перетворення», «осучаснення». По-друге, під модернізацією розуміють сукупність політичних, економічних, соціальних, культурних трансформацій у країнах світу з середніх століть, які досягли найбільшої сили у XIX – XX століттях; «модернізація» як сучасність. По-третє, термін «модернізація» застосовують до відсталіх країн для характеристики їхніх зусиль, спрямованих на досягнення провідних позицій у світі, які відповідають історичному та глобальному розвитку людства (Штомпка П., 1996, с. 10).

Примітно, що “Філософський енциклопедичний словник” (1989 р.) подає тлумачення терміна *“тенденція”* не тільки відокремлено, але й контекстуально. Так, тенденція (від латин. *“tendo”* – спрямовую) – це спрямований розвиток будь-якого явища або процесу. Тенденція слугує формою прояву законів, котрі ... не мають іншої реальності, окрім як у наближенні, у тенденції. Явище може мати різні, навіть протилежні тенденції, або різні системи мають подібні тенденції розвитку. Виокремлення головної, провідної тенденції – важливий аспект історичного, структурно-функціонального аналізу об’єкта, який знаходиться у стані розвитку (*Філософський енциклопедический словарь*, 1989, с. 646).

Дефініція *тенденції розвитку* національної педагогічної освіти учений трактує як результат дії загальних (інваріантних) закономірностей її становлення й існування в конкретних (унікальних) соціально-культурних умовах України. Достовірний вияв тенденцій потребує теоретико-методологічного осмислення сутності освітньої феноменології, її системної цілісності (якісної визначеності), стійкості, адаптивності та чинників виникнення, організації, еволюції (Луговий В. І., 1995, с. 388).

Зокрема, до числа основних сучасних тенденцій світового розвитку, що визначають суттєві зміни в системі освіти, Г. Ткач та співавтори відносять: прискорення темпів розвитку суспільства і, як наслідок, необхідність підготовки людей до життя у швидко мінливих умовах; перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії, у зв’язку з чим особливої важливості набувають фактори комунікабельності і толерантності; виникнення і зростання глобальних проблем, які можуть бути вирішені лише в результаті співробітництва в рамках міжнародного співтовариства, що вимагає формування сучасного мислення у молодого покоління; демократизація суспільства, розширення можливостей політичного і соціального вибору, що викликає необхідність підвищення рівня готовності громадян до такого вибору і життя в такому суспільстві; динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої і малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості, що визначають постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації та перепідготовці працівників, зростанні їх професійної мобільності; зростання значення людського капіталу, який в розвинених країнах становить 70–80 % національного багатства, що обумовлює інтенсивний, випереджальний розвиток освіти як молоді, так і дорослого населення, у порівнянні зі зростанням економік в цілому (Ткач Г. Ф., 2008, с. 11–12).

У свою чергу, найзагальнішими тенденціями в галузі підготовки педагогів В. Луговий вважає її соціально-культурну соціалізацію, кількісне зростання, рівневі піднесення, структурну гармонізацію, підвищення потенціалу розвитку. Ці тенденції конкретно проявляються у динаміці таких інтегральних показників: всебічному (у соціальному просторі і часі, у культурному просторі) екстенсивному (абсолютному й відносному зростанні педагогічної освіти, тобто розширенні випуску фахівців освітньої сфери, збільшенні питомої чисельності педагогів серед працюючого населення, залученні до педагогічної освіти все більшої кількості громадян, зменшенні кількості учнів і вихованців у розрахунку на одного педагога, появі нових напрямів, урізноманітненні спеціалізацій та кваліфікацій педагогічної підготовки, нарощуванні її тривалості, орієнтації на систематичне післядипломне навчання; збільшенні частки здобувачів повної вищої педагогічної освіти (III і IV рівнів акредитації), чисельності аспірантів та докторантів з педагогічних спеціальностей; структурному удосконаленні (багатоплановому ускладненні й гармонізації) педагогічної освіти, підвищенні ступеня її пропорційності за будовою освіти, культурі, урівноваженні видових компонентів відповідно до основних складників культурного досвіду та культури всебічно розвинутої людської особистості; децентралізації управління, утвердженні самоврядування, вирівнюванні й оптимізації ролі стандартизуюче-колективізуючих і творчо-індивідуалізуючих начал в організації педагогічної освіти, її демократизації та гуманізації (Луговий В. І., 1995, с. 391–392).

Контекстний аналіз нормативних документів, науково-методичної літератури з освітніх питань дав можливість визначити другу групу найбільш уживаних термінів, котрі розкривають структуру освітніх систем Греції, Італії та Іспанії, як от: “рівні освіти”, “дошкільна освіта”, “початкова освіта”, “середня освіта”, “триступенева вища освіта”.

У Законі України “Про освіту” у редакції від 16.07.2019 №10-р/2019 р. зазначається, що рівень освіти – завершений етап освіти, що характеризується рівнем складності освітньої програми, сукупністю компетентностей, які визначені, як правило, стандартом освіти та відповідають певному рівню Національної рамки кваліфікацій (Закон України “Про освіту” у редакції від 16.07.2019 №10-р/2019, 2019, ч. I статті 1, п. 23).

Водночас у МСКО дефініція “рівні освіти” представлена впорядкованим набором категорій, призначених для класифікації освітніх про-

грам відповідно до градації навчального досвіду, знань, навичок та компетенцій, які покликана забезпечити освітня програма. Термін “рівень” МСКО відображає як ступінь складності та спеціалізації змісту освітньої програми від основного до складного. Рівні освіти представляють собою концепт, заснований на припущенні про те, що освітні програми можна згрупувати в упорядкований ряд категорій. З урахуванням складності освітнього контексту ці категорії являють собою масштабні етапи в освітньому маршруті. Чим прогресивнішою є програма, тим вищий рівень освіти (*Пересмотр Международной стандартной классификации образования (МСКО)*, 2011, с. 9).

Основною одиницею класифікації МСКО (2011 р.) є освітня програма, а до рівнів освіти відносяться наступні: МСКО-0 – дошкільна освіта; МСКО-1 – початкова освіта; МСКО-2 – перший етап середньої освіти; МСКО-3 – другий етап середньої освіти; МСКО-4 – післясередня (не вища триступенева) освіта; МСКО-5 – короткий цикл триступеневої вищої освіти; МСКО-6 – бакалаврат чи його еквівалент; МСКО-7 – магістратура або її еквівалент; МСКО-8 – докторантура або її еквівалент; МСКО-9 – не класифікується (*хоча В. Луговий трактує його як післядокторський рівень – postdoctoral studies*) (Луговий В. І., Таланова Ж. В., 2013).

У кожному рівні освіти існує поділ на типи відповідно до специфіки навчання.

“Дошкільна освіта” – рівень освіченості, що охоплює неучасть у формальному освітньому процесі, певну участь в освітніх програмах дітей молодшого віку або деяку участь у початковій освіті.

“Початкова освіта” – передбачає навчальну і освітню діяльність, спрямовану ... на набуття навичок письма, читання і математики, а також на створення підґрунтя для вивчення і розуміння основних галузей знань, на розвиток особистості, на підготовку до навчання на першому етапі середньої освіти.

“Середня освіта” – передбачає навчальну і освітню діяльність, що ґрунтується на початковій освіті та здійснює підготовку як до виходу на ринок праці, так і до другого етапу післясередньої (не вищої триступеневої) і триступеневої вищої освіти. У МСКО відбувається розмежування між першим та другим етапами середньої освіти.

“Триступенева вища освіта” ґрунтується на середній освіті, організовуючи навчальну діяльність в межах спеціалізованих галузей освіти. Вона спрямована на навчання на більш високому рівні складності і спеціалізації. Вища освіта включає те, що зазвичай розуміється як ака-

демічна освіта, хоча “триступенева вища освіта” – більш широке поняття, оскільки охоплює професійну освіту (*Пересмотр Международной стандартной классификации образования (МСКО)*, 2011, с. 90).

Зокрема, Н. Базелюк у своєму дисертаційному дослідженні подає наступне визначення “трициклової вищої освіти” – це система вищої освіти, запроваджена в рамках Болонського процесу, що складається з трьох циклів: перший і другий цикли відповідають першому і другому етапам (підрівням) 5-го освітнього рівня за МСКО, а третій – 6-му (найвищому) освітньому рівню за цією класифікацією. Перший, другий і третій цикли зазвичай називають бакалаврським, магістерським, докторським. Кожен з цих циклів забезпечує доступ до професійної кар’єри та подальшого навчання. Характер кваліфікацій, що надаються на кожному з циклів, описується Дублінськими дескрипторами в межах Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Документами Болонського процесу допускається також існування короткого циклу в межах першого циклу, або пов’язаного з останнім (Базелюк Н. В., 2013, с. 284).

Процес формування поняттєвого апарату дослідження вимагає уточнення понять “зміст освіти”, “навчальний план”, “навчальна програма”, “стажування”, “післядипломна педагогічна освіта”, “підвищення кваліфікації”, “перепідготовка”, “професійний розвиток”.

Зокрема, під “змістом освіти” В. Луговий розуміє “упорядковану, цільну сукупність елементів і процесів, котрі утворюють освітню систему. Зміст освіти виявляється не взагалі, а по конкретних основах, системних критеріях його розгляду; неточно протиставляти зміст та технологію” (Луговий В. І., 1994, с. 51).

Згідно Концепції педагогічної освіти, схваленої колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року протокол № 17/ 1-5 *зміст педагогічної освіти* з відповідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається державним стандартом освіти. Зміст педагогічної освіти, виходячи з її особливостей, передбачає соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову і практичну підготовку (*Історія української школи і педагогіки*, 2003, с. 713).

Згідно трактування С. Гончаренко під поняттям “навчальний план” розуміється документ, який визначає перелік навчальних предметів, що вивчаються в конкретному навчальному закладі, послідовність їх вивчення та кількість годин, що відводиться на вивчення кожного з них за роками навчання. “Навчальна програма” – документ, що визначає зміст і об-

сяг знань, умінь і навичок, які необхідно засвоїти з кожного навчального предмета, а також зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання (Гончаренко С. У., 2009, с. 18–23).

У деяких країнах ЄС, у тому числі Греції та Італії, широко застосовується так зване “стажування” вчителів упродовж певного часу, перш ніж вони самостійно зможуть здійснювати професійну діяльність. При цьому тривалість періоду стажування у країн ЄС може бути різною: один рік – Кіпр, Словенія, Греція, Франція, Італія або два роки – Люксембург, Німеччина, Данія. У будь-якому випадку стажер має чітко визначені завдання і наставника, який допомагає йому і відповідає за набуття професійної компетентності. Викладачі-наставники, як правило, досвідчені викладачі з багаторічним досвідом. Завдання стажера, по суті, не відрізняється від завдань інших вчителів. Стажування закінчується, зазвичай, у формі усного іспиту, есе або іспиту з теоретичної та практичної підготовки. Стажери готують звіти про практику (Короткова Ю. М., 2007, с. 226–231; Кристопчук Т. Є., 2013, с. 78).

У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) подається наступне визначення “післядипломної освіти”: “післядипломна освіта має задовольняти інтереси громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до кон’юнктури ринку праці, виступати засобом соціального захисту; забезпечувати потреби суспільства і держави у висококваліфікованих конкурентноспроможних фахівцях” (*Історія української школи і педагогіки*, 2003, с. 657).

Сутність післядипломної освіти визначено Законом України “Про вищу освіту” (ст. 10): “Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду” (Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні, с. 1).

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

Поняття “післядипломна педагогічна освіта” у країнах ЄС, на відміну від України, позначається термінами “професійна перепідготовка”, “підвищення кваліфікації”, “продовжена професійна освіта”, “додає професій-

на освіта” і передбачає набуття вчителями додаткових знань. Умінь та навичок або додаткових кваліфікацій (Кристопчук Т. Є., 2013, с. 79).

Поповнення знань, удосконалення вмінь та навичок учителів обумовлюється рівнем їх базової освіти. Тому одним із завдань післядипломної підготовки, на думку Г. Мавройоргоса (Г. Μαυρογιώργος), виступає отримання педагогічним працівниками додаткової освіти на основі існуючої базової (Μαυρογιώργος Γ., 1983, с. 38; Проценко О. Б., 2009 б, с. 22).

Розглянемо трактування цього поняття на прикладі досліджуваних країн. Зокрема, система післядипломної педагогічної підготовки вчителів в Іспанії представлена перспективними регіональними центрами підготовки вчителів, одним із завдань яких є організація курсів в різних школах. Форми підвищення кваліфікації вчителів включають в себе курси, семінари, конференції, програми підвищення кваліфікації, візити-спостереження в інші школи, співпрацю між вчителями, індивідуальні або спільні дослідження, наставництво, спостереження або тренінг (Figel J., 2007, с. 121; Кристопчук Т. Є., 2013).

Термін *“післядипломна педагогічна освіта”* не використовується в Греції для визначення однієї з ланок неперервної освіти, а означає навчальний цикл після отримання вчителем диплома бакалавра (гр. – η μεταπτυχιακές σπουδές – укр. “постдипломне навчання”) і окреслюється двома термінами: “підвищення кваліфікації” (η ελτιόρφωση) та перепідготовка (η μετεκπαίδευση) педагогічних працівників (Проценко О. Б., 2009 б, с. 7).

Система післядипломної педагогічної освіти Греції представлена двома моделями: традиційною та інноваційною, які відображають різні підходи до організації підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів (Проценко О. Б., 2009 а, с. 213).

Науковець Ф. Хміль зводить *“підвищення кваліфікації”* до навчання працівників після набуття ними певної освіти, яке спрямоване на послідовне підтримання і вдосконалення їхніх професійних знань і навичок (Хміль Ф. І., 2006, с. 337).

Водночас А. Кузьмінський підкреслює, що під цим явищем розуміють різні аспекти: оновлення та розвиток умінь і знань, підготовка до нової роботи, яка не вимагає зміни спеціальності, навіть просто зводять до методу післядипломної освіти, що значно звужує сутність цього явища. У дефініції *“підвищення кваліфікації”* – постійний процес відновлення кваліфікації”, слово “відновлення”, – за словами науковця, – не розкриває сутності процесу, адже відновлення – це реставрація попереднього стану.

Учений розглядає підвищення кваліфікації як часткові аспекти процесу розвитку працівника, як фахівця та особистості: “процес удосконалення ... (фахівцями) професійних знань, умінь та навичок для їх поступального розвитку як особистостей і як професіоналів, набуття ними здатності виконувати окремі обов’язки та завдання в межах спеціальності” (Кузьмінський А. І., 2003, с. 34).

На наш погляд, визначення С. Гончаренка, котрий розглядає *підвищення кваліфікації* як вид додаткової професійної освіти, “оновлення й поглиблення одержаних раніше професійних знань, вдосконалення ділових якостей працівників, задоволення їх освітніх потреб, пов’язаних з професійною діяльністю” (Гончаренко С. У., 2011, с. 361), є повнішим та ширшим і охоплює також діяльність у сфері освіти дорослих.

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

Водночас тлумачний словник за редакцією Г. Бабініотиса визначає “підвищення кваліфікації” (η ελτιόρφωση) як процес набуття додаткових знань, отримання наукової та професійної підготовки (Μλαμλιώτης Γ., 2002, с. 653).

Іншими видами підвищення кваліфікації педагогічних працівників є стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо (у тому числі, за кордоном). Обов’язковою умовою для визнання результатів інших видів підвищення кваліфікації є опис набутих нових та/або вдосконалених відповідно до фаху раніше набутих компетентностей і досягнутих результатів навчання, співмірних з витраченим на це часом (Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України, 2018, с. 18).

Питання підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів є актуальним і для більшості європейських країн. Власне, в такій підготовці сходяться професійні запити і потреби вчителя, з одного боку, і вимоги розвитку суспільства, з іншого. У розвинених країнах держава забезпечує педагогу можливість теми підвищення кваліфікації кадрів відновлення його знань і умінь, а це відповідає інтересам і самого вчите-

ля, і його учнів, і школи, і держави в цілому. При цьому і відповідальність за професійний розвиток педагога цих країн теж поділяють з державою (Постригач Н.О. Модернизационные аспекты повышения квалификации педагогов в Южной Европе и Украине, 2016, с. 33-34).

У свою чергу, терміном “*перепідготовка*” (η μετεκπαίδευση) називається подальша додаткова спеціалізована освіта для вдосконалення теоретичної підготовки дипломованих спеціалістів, навичок використання нових технічних засобів навчання тощо. Проте грецький професор М. Кассотакіс (Κασσωτάκης Μ., 1983, с. 72) наголошує на неможливості чіткого розмежування понять підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників початкової та середньої освіти (Проценко О. Б., 2009 б, с. 7–8).

У зв’язку з цим ми дотримувалися позиції О. Проценко, яка у своїй монографії розмежовує дефініції “підвищення кваліфікації” та “перепідготовка педагогічних працівників”. Зокрема, дослідниця наголошує на тому, що термін “підвищення кваліфікації” використовують для характеристики навчання для покращення та поглиблення знань й умінь у процесі неперервної педагогічної освіти... “*Перепідготовку*” дослідниця трактує як навчання після завершення базової вищої освіти, спрямоване на набуття спеціальних знань та умінь ... розвиток управлінських навичок, формування дослідницьких умінь (Проценко О. Б., 2009 б, с. 8–9).

У Законі України “Про професійний розвиток фахівців” від 12.01.2012 р. № 4312-VI підвищення кваліфікації трактується як одна із складових професійного розвитку кадрів, один із елементів формального професійного навчання працівників, яке разом з професійною підготовкою, перепідготовкою, стажуванням та спеціалізацією може здійснюватися безпосередньо у роботодавця або організовуватися на договірних умовах у професійно-технічних навчальних закладах, на підприємствах, в установах, організаціях, а для працівників, які за класифікацією професій належать до категорій керівників, професіоналів і фахівців, – на договірних умовах у вищих навчальних закладах (Закон України «Про професійний розвиток працівників», 2012).

У зарубіжному контексті підвищення кваліфікації є продовженою та практичною діяльністю вчителів з розвитку професійних знань й навичок протягом усього процесу навчання. Воно може приймати різні форми, в спробі досягнення різних цілей з тим, щоб домогтися змін у сфері освіти (Stoll L., 1996, с. 155).

Водночас А. Глузман зазначає, що *система підвищення кваліфікації* займає помітне місце в системі неперервної педагогічної освіти в зарубіжних університетах. В університетській педагогічній освіті воно має два напрями: науково-практичний і практично-педагогічний. Перший напрям передбачає навчання в аспірантурі, докторантурі, написання і захист дисертаційного дослідження, отримання академічних ступенів магістра та доктора наук. Другий напрям передбачає удосконалення педагогічної майстерності учителів-практиків, освоєння ними нових педагогічних й інформаційних технологій та проходження атестації на присвоєння більш високої кваліфікації. ... У західних країнах останнім часом з’явилася орієнтація на “стадіальний особистісний розвиток”, яка виникла як альтернатива інформаційно-раціональному підходу, домінуючому в системі підвищення кваліфікації до 60-тих рр. ХХ ст. ... Особливістю системи підвищення кваліфікації в зарубіжних країнах є те, що школа розглядається в якості базової ланки, оскільки у цьому випадку найбільш оптимально враховуються інтереси педагогів і держави. Внутрішньо-шкільна форма стає основною в системі підвищення кваліфікації учителів зарубіжних країн (Глузман А. В., 1996, с. 107).

Підвищення кваліфікації як *стратегія для професійного розвитку учителів* в ЄС розглядається як багатоаспектне явище, що має “вузьке” та “широке” трактування. Наявність двох тенденцій розвитку підвищення кваліфікації вчителів – *загальноєвропейської* та *національної* – призводить до наявності різних типологій даної галузі професійного розвитку та різних визначень дефініції. Подібні відмінності в організації та функціонуванні підвищення кваліфікації вчителів країн Європи пояснюються різними баченнями сутності цього феномену, оскільки воно розглядається переважно у двох контекстах: ефективне навчання учнів; забезпечення потреби вчителя у кар’єрному та професійному зростанні (Джемилева Н. Н., 2011, с. 209–213).

За твердженням С. Гончаренка та В. Кушніра, “*професійний розвиток*” – складно організоване явище. Будь-яке складне явище варто розглядати як у плані диференціації (дослідження окремих складових), так і у плані їхньої цілісності (встановлення зв’язків та взаємодій між складовими) (Гончаренко С., Кушнір В., с. 48).

Л. Еванс визначає професійний розвиток “як тривалий процес зміни професійної поведінки педагогів, основою якого є практичне застосування новітніх освітніх технологій, генерування та упровадження нових ідей, колегіальне обговорення їхніх переваг та недоліків, адаптації нової

практики викладання; удосконалення особистісних, професійних та соціальних компетентностей учителів” (Муқан Н., 2010, с. 118).

Діяльність в галузі *професійного розвитку* через стратегію підвищення кваліфікації згрупована таким чином: 1) професійна освіта, яка означає розширення й поглиблення теоретичних точок зору вчителя за допомогою поглибленого вивчення; 2) професійна підготовка, розвиток знань й навичок, які мають пряме застосування у повсякденній праці; 3) професійна підтримка, заходи, спрямовані на розвиток досвіду на робочому місці і продуктивність. Професійний розвиток учителів у різних країнах здійснюється диференційовано і у світі існує декілька його видів: початкова освіта для вчителів-початківців, зазвичай одразу на початку педагогічної діяльності в заочній або дистанційній формах; початкова освіта для досвідчених, але не кваліфікованих учителів (зазвичай з великим стажем роботи в школі); додаткова педагогічна освіта для дипломованих спеціалістів, котрі не мають педагогічного досвіду (у формі стажування в школі й додаткових курсів); подальша освіта для кваліфікованих педагогів, котрі мають відповідну педагогічну освіту й досвід роботи (Джемілева Н. Н., 2011, с. 209–213).

Причина таких суперечливих ефектів між країнами може полягати в розходженнях у характері чи якості педагогічної підготовки і програм післядипломної підготовки вчителя, оскільки сучасне їх поєднання не може бути достатнім для продукування експертизи предметної області серед вчителів (Постригач Н. *Громадянська освіта у професійному розвитку учителів*, 2013, с. 157).

У свою чергу іспанський учений Хосе Техада Фернандес (Jose Tejada Fernandes, 2013) розглядає *професійний розвиток* учителів як ґрадуйоване оцінювання результатів освітньої функції щодо режимів та ситуацій більшого професіоналізму, який характеризується глибиною критичного судження та його застосування до загального аналізу процесів викладання таким чином, щоб діяти розумно. Це еволюція, побудована на зростанні вчителя як особистості в кожному аспекті, яке закріплено, по-перше, в інтеграції базових структур практичного знання, отриманого на основі досвіду у світі викладання та професійної практики і, по-друге, в підтримці професійного зростання й покращенні того, що вчителі отримують у формі підготовки (Tejada Jose, 2013, с. 346).

Підсумовуючи вище означене, пропонуємо *авторське визначення професійного розвитку вчителів*: “Професійний розвиток учителів – це процес, що охоплює не тільки традиційну викладацьку діяльність вчи-

телів але й попито-орієнтовану діяльність з підготовки вчителів; розробку ними нових стратегій та підходів разом з колегами та іншими, а також відображає зміну ролі шкіл та вчителів, перехід від виправної концепції підвищення кваліфікації вчителів до концепції безперервного професійного зростання на основі компетентісно-орієнтованого підходу до визначення індивідуальних навчальних потреб відповідно до потреб школи.”

У Концепції національної системи освіти зазначається, що “усі фахівці з середньою та спеціальною та вищою освітою періодично проходять атестаційну перепідготовку, наслідки якої впливають на рівень і оплату праці. В інтересах високопрофесійної, ефективної перепідготовки створюються спеціальні навчально-наукові центри (інститути, університети)...” (*Історія української школи і педагогіки*, 2003, с. 732).

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

2.2. Філософсько-педагогічний аналіз розвитку педагогічної освіти в досліджуваних країнах

Початок нового тисячоліття неминуче веде науковців світу до пошуку нових філософських пріоритетів педагогічної освіти, які б відповідали типу глобального суспільства ХХІ ст. Сьогодні на Заході простежується тенденція того, що традиційна європейська освітня філософія і парадигма її модернізації все більше ставиться під сумнів або навіть заперечується постмодерністськими теоріями, а також мультиполярними геополітичними реаліями, що виникли в період завершення холодної війни. За одностайним переконанням зарубіжних дослідників, у новому столітті запорукою виживання людства стає необхідність пошуку згоди між різними культурами та прийняття їхніх глибоко вкорінених цивілізаційних відмінностей, які є значно глибшими, ніж ідеологічні розходження націй епохи холодної війни (Кошманова Т., 2003, с. 156).

Посилення уваги учених та педагогів-практиків до філософських концепцій зумовлено тим, що в сучасних дослідженнях усе більшого

значення набуває міждисциплінарний підхід, а філософія в її історичній ретроспективі слугує загальнометодологічною основою наукових пошуків, сприяє синтезу їх результатів, а також обґрунтовує використання результатів дослідження таких наук, як історія, політологія, соціологія, логіка, економіка. “Разом з тим синтез понять, категорій, методологій, принципів й теоретичних напрацювань не може обійтись без контексту філософії освіти – нового теоретичного дискурсу у вітчизняній педагогіці й суспільній науці в цілому” (Кремень В., 2008, с. 7).

Цю думку підтверджує Н. Постригач, зазначаючи, що освіта загалом є полем комплексних досліджень міждисциплінарного підходу й системного аналізу, оскільки вона є системним об’єктом. Для філософської ж рефлексії як нема особливих «об’єктів» усередині цієї системи, так нема й заборон – будь-яка галузь відносин світу й людини може стати проблемою філософського осмислення, однак під певним кутом зору зі специфічними й методологічними цілями. А саме – зв’язку окремого із загальною картиною світу, необхідною людині для орієнтації в ньому і побудови адекватних систем практичної дії (Постригач Н. Сучасні філософсько-педагогічні концепції розвитку педагогічної освіти в країнах Південної Європи, 2017, с. 210).

Зазначимо, що для сучасної зарубіжної педагогіки характерним є виникнення безлічі напрямків, кожен з яких вважає, що знайде вихід з глухого кута, але так і не знаходить його. Для обґрунтування своїх теоретичних висновків зарубіжні педагоги звертаються до різних наук і, передусім, до філософських концепцій (прагматизму, екзистенціалізму, неотомізму тощо), до психологічних теорій, які протистоять одна одній: механічної поведінкової психології (біхевіоризму), еkleктичної психології цілісності (гештальтпсихології). Згідно з цими та іншими концепціями висовуються і відстоюються різні «закони» і «принципи» навчання та виховання (Гончаренко С. У. *Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення*, 2012, с. 17–18).

Філософські засади освіти з позиції педагогіки закладені у працях вітчизняних та зарубіжних учених: В. Андрущенко (Андрущенко В. П., 2004); О. Бережної, В. Кондратьєва (Бережнова Е. В., Кондратьєв В. М., 2011); Б. Гершунського (Гершунский Б. С., 2002); С. Іванової (Иванова С. В., 2012); Т. Десятова (Десятов Т. М., 2011); В. Лутая (Лутай В. С., 1996); В. Кременя (Кремень В. Г., 2008; 2007; 2014); П. Сауха (Саух П. Ю., 2009) та ін. Зокрема, філософія освіти, як справедливо зауважує В. Андрущенко, вибудовує теоретичну, світоглядну й методоло-

гічну платформу, на якій ґрунтується педагогіка, закладається система освіти. Філософія обґрунтовує економічну, політичну й соціокультурну архітектоніку суспільства, узагальнену систему суспільних цінностей і моралі, сенс людського існування, чим створює платформу й параметри підготовки людини до життя засобами освіти (Андрущенко В. П., 2004).

У свою чергу, Президент НАПН України В. Кремень зазначає, що у всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства усе більше утверджуються загальноцивілізаційні тенденції розвитку, характерні для ХХІ століття. Перш за все, це тенденція зближення націй, народів, держав через створення спільного економічного, інформаційного й освітнього простору Європи. Тому учений переконаний, що важливим завданням національної ідеї є визначення пріоритетів вітчизняної освіти, з яких випливає проблема філософії освіти, детермінована національними проектами модернізації виробництва, запровадженням нових технологій, підготовкою творчої особистості, здатної до інноваційної діяльності в українському суспільстві ХХІ ст., яке повинно стати суспільством знань (Кремень В. Г., 2014, с. 17).

Освіта в інтересах сталого майбутнього, на переконання Т. Десятова, – це філософія, яка потребує певних підходів до всього комплексу формування людини... підготовки не тільки високоосвічених спеціалістів, але й свідомих громадян. Тому в основу філософії освіти доцільно покласти положення щодо формування якісно нового світогляду, що дасть змогу переосмислити мету і завдання освіти (Десятов Т., 2011, с. 13).

Сучасну філософію освіти відображають також принципи демократизації і гуманізації суспільства, обґрунтовані в працях таких вітчизняних та зарубіжних учених, як: Дж. Дьюї (Волинець Л. Л., 2014); Е. Мейо (Мэйо Э., 2000); Т. Маршалл (Маршалл Т. Х., 2006, с. 22–38); Ю. Хабермас (404); К. Часова (Часова К. С., 2013) та ін.

Зокрема, під *гуманізацією освіти* К. Часова розуміє процес створення необхідних умов задля самореалізації особистості студента або учня в сучасному просторі, що сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню критичного мислення, ціннісних орієнтацій і моральних якостей (Часова К. С., 2013., с. 195).

На особливу увагу заслуговує концептуальна ідея С. Іванової про те, що “суспільство очікує від освіти, від процесу навчання того, що допоможе людині: жити в сучасному світі, реагувати на його загрози, відповідати перспективам, розвивати її здібності й задатки й навчити робити єдино правильний вибір із низки наявних можливостей. Питання теоретичного оформлення такого виклику освіти розміщено в

сфері філософії освіти й педагогічної науки, у першу чергу, в дидактиці” (Іванова С. В., 2012, с. 44).

Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає поширення тенденції сучасної науки до універсалізації та інтеграції знань. У зв'язку з цим доречно говорити про появу нових парадигм освіти, нових освітніх напрямів, нових прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки (Вознюк О. В., Дубасенюк О. А., 2009, с. 7).

Учений А. Омельченко переконаний, що соціально-гуманітарне знання – особливе. Специфіка педагогіки порівняно з природничо-науковими дисциплінами чітко виявляється в розробці нею норм діяльності як моделей належного поведіння і діяльності. У цьому зв'язку ми цілком погоджуємося з думкою автора про те, що саме в рамках педагогіки відбувається з'єднання трьох видів знання – емпіричного, теоретичного і відсутнього в «точних науках» нормативного. Таке об'єднання доцільно здійснювати в рамках цілісної наукової дисципліни (Омельченко А. В., 2009, с. 272).

Зокрема, у дослідженні Г. Шатон (Шатон Г. *Педагогика vs образование. Метафора глобалізації и педагогика*) розглядаються етапи розвитку педагогічного знання в цілому і педагогічної науки зокрема під впливом філософських концепцій. Науковець зазначає, що педагогічна теорія, яка розвивалася під впливом філософської думки впродовж сторіч, виробила відносну самостійність, пройшовши значний шлях від раціоналізму до постмодернізму. Однак, традиційний взаємозв'язок педагогіки і філософії багато в чому змінився наприкінці минулого століття, коли на стабільний розвиток педагогічного знання почали впливати нові тенденції глобалізації. Науковець зазначає, що це відбулося під впливом двох чинників: по-перше, відсутності нової версії гуманітарної рефлексії, яка могла б у повному обсязі замінити собою постмодернізм, а, по-друге, виникнення принципово іншої ситуації у сфері освіти... Вона вперше опинилась поза підтримкою інноваційної філософської думки, здатної адекватно відображати потреби педагогічної теорії в її взаємозв'язку з педагогічною практикою. Цей взаємозв'язок, завжди опосередкований філософією, вперше виявився без підтримки філософських парадигм і засобів аналізу. Педагогіка як теоретичне знання постала перед необхідністю самостійного розвитку без опори на загальні філософські інтерпретації та механізми рефлексії. Такі обставини призвели до докорінних змін у розвитку і функціонуванні освітніх систем, спонукаючи до аналізу освітньої реальності в сукупності складних процесів.

З огляду на вище означене, проблема універсалізму набуває актуальності у філософії та педагогіці наприкінці ХХ ст. Характерною ознакою сучасного рівня наук гуманітарного спрямування стає їх інтеграція. Зокрема, у своїй праці «Універсалізм як парадигма філософії: минуле і перспектива» В. Гарпушкін зазначає, що в сучасній науці пропонується систематизувати універсалії за суб'єкт-об'єктним принципом, згідно з яким до об'єктного ряду відносяться світ, ціле, причина, зміна і т. і.; до суб'єктного ряду – людина, честь, справедливість, щастя і т. і., до суб'єкт-об'єктного ряду – пізнання, істина, діяльність і т. і. Їх зміст специфікується в різних традиціях, виражаючись в характерних для цих традицій системах (Гарпушкін В. Е., 2008, с. 99).

Узагальнюючи історію філософського універсалізму, можна дати йому таку загальну характеристику як тенденції побудови (парадигми) філософського знання. Світ (універсум) розуміється як нескінченне впорядковане ціле, система, частинами якої є менші світи і визначаються шляхом дедукції з основних властивостей універсуму. У центрі уваги універсалістів були три основні проблеми – співвідношення частин універсуму; співвідношення загального та одиничного в універсумі; співвідношення цілого й частин в універсумі. Вирішення цих проблем виразилося відповідно в трьох принципах – вседності (або загального ізоморфізму, тобто взаємної подібності по суті елементів універсуму між собою і універсуму в цілому), спільності (примату загального над одиничним) і цілісності (примату цілого над своїми частинами) (Гарпушкін В. Е., 2008, с. 93).

Методологія універсалізму базується на розумінні соціального явища як складного, внутрішньо суперечливого, неоднорідного феномена, в межах якого адекватно реалізуються завдання порівняльних досліджень аналізувати загальне, універсальне і специфічне (Щекотова Р., 2013, с. 224).

Сучасний стан педагогічної методології характеризується множинністю та суперечливістю підходів. У свою чергу пошуки інтегративних методологічних підходів у неklasичній науковій методології практикуються представниками різних гуманітарних сфер... Педагогічна наука, що ґрунтується на позиціях неklasичної методології, послуговується як формами і методами природознавства, так і когнітивними практиками гуманітарних наук. Парадигма неklasичної методології освіти спонукає до пошуку нестандартних рішень у процесі навчання, передбачає орієнтацію на сьогодення, нерідко ігнорування дійсності, нестримний активізм, переважання суб'єктивізму, зниження професіоналізму. Учень формуєть-

ся як креативна особистість, яка розвиває власні здібності задовольняє потреби, бажання. Учителю – як особистість, яка реалізує індивідуальний підхід до учнів, творче ставлення до навчального матеріалу, методів навчання (Гершунский Б. С., 1986, с. 81–82).

Зміна філософської квітенсенції модернізму ... поставила школу під світло критичного огляду, оскільки саме вона претендує бути розсадником істин. Тому у другій половині ХХ ст. стрімко зріс інтерес науковців до аналізу різних варіантів розвитку істини школи, зіставлення педагогічних явищ і процесів у вимірі вертикальному чи горизонтальному. Зростає і кількість емпіричних компаративних знань та суджень, які, завдяки мобільності сучасних фахівців, студентів, науковців, навіть без поставленої мети порівняльного педагогічного аналізу, забезпечують його проведення та інтерпретацію результатів (Цюра С., 2013, с. 23).

Зокрема, у 60-ті роки ХХ ст. представники різних дидактичних шкіл наголошували на необхідності заміни знанневої моделі викладання, що перестала відповідати потребам суспільства. На той час педагоги у різних куточках світу вже накопичили суттєвий потенціал для розвитку нової дидактичної моделі, називаючи її розвивальною, діяльнісною, рефлексивною, критичного мислення тощо (Giroux Н. А., 1994, с. 199–204).

З кінця 1970-х до початку 1980-х рр. ХХ ст. у соціогуманітарному пізнанні відбувся умовний перехід від структуралізму до по структуралізму (або неоструктуралізму) як філософсько-методологічного напрямку, спрямованого на виявлення парадоксів. У його рамках знання, позбавлене ореолу об'єктивності, трактується як осередок соціальних і політичних сил, утілення стратегій влади, примусів і спонукань. Представниками цієї течії є М. Фуко (Michel Foucault), Ж. Дельоз (Gilles Deleuze), Ж.-Ф. Ліотард (Jean-François Lyotard), Ж. Бодріар (Jean Baudrillard). Акцент у дослідженнях цих учених зміщується з аналізу об'єктивних нейтральних структур до аналізу всього, що лежить поза рамками структури (Азимов Э. Г., Щукин А. Н., 2009, с. 76).

Концепції, розроблені в рамках *постструктуралізму*, склали філософсько-теоретичну основу *постмодернізму*, який сам по собі не є уніфікованим поглядом на світ. Основи цього підходу заклали філософи Д. Юм (David Hume), Ф. Ніцше (Friedrich Wilhelm Nietzsche), Ж.-Ф. Ліотард (Jean-François Lyotard), А. Тойнбі (Arnold Joseph Toynbee) та ін., у центрі уваги яких – розпад цілісного погляду на світ, еkleктизм, гібридність, інакшість та гетерогенність, а також народна культура та повсяк-

денне життя, відмова від класичних цінностей і норм (Найт Р. Д., 2001; *Філософський словарь*, 2009).

Водночас кінець ХХ – початок ХХІ ст. ознаменувалися появою не лише нових природничих, технічних наук, надшвидкої комп'ютеризації життя людини, електронної пошти та Інтернету, а й зверненням до антропного принципу – людиновимірних систем, що породжує легітимізацію постнекласики: постнекласичної парадигми, постнекласичного стану в розвитку науки, а також гуманітаристики, епістемології як оновлення, доповнення методології... Тому сьогодні педагогіка знаходиться у пошуках гносеології, епістемології пізнання, наповненого людськими смислами, і серед них особлива роль належить історичному світу. Така епістемологічна позиція базується на визнанні унікальності й неповторності кожної особистості через вивчення її думок, повсякденного життя, стереотипів соціальної поведінки, феномену історичної психології. У центрі уваги опиняється світ унікального, неповторного, а не загального, теоретично змодельованого. Зокрема, теорія пізнання в її епістемологічному вимірі, на переконання Т. Усатенко, розширює можливості, коли вона представлена не як накопичування знань, а як така, що задає предметні смисли, розуміє, інтерпретує глибинні змісти, здійснює комунікацію, формує гуманітаристику. Перехід гносеологічної методології до епістемологічної відбувається в умовах наповнення пізнання людськими смислами; наративізму (урахування історичної реальності кожної особистості, історичності людського буття); міждисциплінарності досліджень природничих, гуманітарних, технічних наук; розгляду проблем, що були виведені з усталених стандартів класичної методології (гендерних, постколоніальних, етнічних та ін.).

Учена доводить, що епістемологічна постнекласична парадигма освіти виявляється у розумінні людини в єдності зі світом (соціумом, природою), у критичному підході до безмежної інноваційності людини, її знання, досвіду, в орієнтації на нестандартні рішення в несподіваних ситуаціях. Зміст навчання формується на основі виокремлення наскрізних міждисциплінарних ціннісно-спрямованих знань. Освіта розглядається як засіб засвоєння культури, найбільш адекватна умова розвитку постнекласичного мислення. Авторитарна педагогіка змінюється на педагогіку толерантності, що долає класичний фундаменталізм і постмодерністську розірваність (Усатенко Т., 2014, с. 83).

Далі науковець зауважує, ... що нині потрібен цілісний трансдисциплінарний погляд на світ, постає необхідність навчатися жити в умо-

вах нестійкого, нелінійного світу. Спробою відновити цілісний погляд на життя, на освіту вважають синергетичну модель складних систем, що є новим постнекласичним напрямом міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації й розвитку. У сучасній науці відбувається поворот від реальності предметної – до реальності, яка конструюється у свідомості. Приходить глибинно-сміслові осягнення світу людиною на зміну поверхово-предметного... Спираючись на наукові теорії, вчення та концепції, вироблені інтелектуалами, можна порівняти парадигмальні орієнтири класичного, некласичного, постнекласичного типу науки, які орієнтуються на постмодерну культуру. Постнекласична освітня парадигма орієнтує на індивідуально-контактну систему навчання; діалогічність, комунікативність, індивідуалізацію й інтелектуалізацію прийомів і способів навчання (Усатенко Т., 2008, с. 153–156).

Наукове осмислення філософської квінтесенції професійної освіти та навчання ґрунтується на унікальній природі й суспільному статусі самої філософії і філософії освіти, зокрема. Остання своєму становленню зобов'язана неперервній взаємодії різних філософських течій з самою освітньою системою, пов'язаною в єдине ціле з практикою навчання, накопиченою багатьма поколіннями. За рубежем зміст філософії освіти є наслідком, своєрідною проекцією загальнофілософських концепцій та доктрин на «площину» освіти (Гершунський Б. С., 2002, с. 414).

У контексті вище означеного маємо підстави стверджувати, що у нашому дослідженні педагогічна освіта розглядається як міждисциплінарна категорія, як неперервний процес та складна, відкрита, динамічна й цілісна система, що водночас виступає органічною частиною суспільства. Знать, яке динамічно змінюється під впливом науково-технічного та суспільного прогресу, водночас залишаючись достатньо автономною. Вона має свою освітню інфраструктуру, міждисциплінарну природу наукового педагогічного знання, розвивається відповідно до особистих цілей, завдань та закономірностей функціонування, забезпечуючи підвищення освітнього потенціалу кожної особистості. Тому порівняльно-педагогічні дослідження розвитку педагогічної освіти вимагають вибору відповідного методологічного інструментарію наукового пошуку з метою поглиблення теоретико-методологічної діяльності в царині порівняльної професійної педагогіки.

Цю думку підтверджує М. Лукацький, який зазначає, що про прирощення наукового знання можливо говорити лише тоді, коли воно ... поповнюється новими фактами, котрі відображають досліджувані реалії.

Цілком очевидним є те, що процес поповнення наукового знання новими фактами передбачає застосування науково-обґрунтованих методів дослідження, котрі дозволяють виявити ці факти. Ці методи, в свою чергу, шикуються у сукупність теоретичних положень, котрі в наукознавстві називають *методологічними* (Лукацкий М., 2012, с. 41).

Проблеми методології науки, спеціального наукового знання, теоретичної методології як джерел історико-наукового аналізу розглядалися у працях Г. Доброва, В. Загороднюк, С. Кримського, Н. Кузнецова, В. Лекторського, В. Рижко, В. Швирьова та ін. Зокрема, В. Лекторський і В. Швирьов одними з перших висунули тезу про неоднорідність методології, про виділення різних рівнів методологічного аналізу – філософського і спеціально-наукового. Аналізуючи проблеми взаємовідносин філософії, методології та соціальних наук, учені зазначають наступне: “Треба підкреслити, однак, що філософія є формою самосвідомості науки з певного боку. Філософія аж ніяк не претендує на те, щоб бути певним теоретичним наукознавством ... немає ніякого приниження ролі філософії в дослідженні науки і наукового пізнання, якщо ми говоримо, що логіка наукового пізнання і сучасна формальна математична логіка ... є в даний час спеціальними, конкретними науковими дисциплінами” (Лекторский В. А., Швырев В. С., 1972, с. 14–16).

Методологія філософської раціональності дозволяє розглядати діалектику наукового знання про природу, суспільство, людину і її діяльність у різних культурно-історичних моделях суспільного розвитку (Перминова Л. М., 2009, с. 7–14).

Методологічною основою педагогіки, на переконання В. Крижка, є масив філософських знань, які включають різні філософські концепції: матеріалізм, екзистенціалізм, феноменологію, прагматизм, неопозитивізм та ін. Викладання педагогіки будується на основі осмислення професійної діяльності вчителя, зв'язку педагогіки з практикою навчання і виховання, уваги до традицій і врахування новітніх досягнень педагогічної науки, розвитку вітчизняної і світової культури (кроскультурний аспект), творчого використання теорії і практики освіти, варіативного підходу до вирішення педагогічних проблем, діалектичного поєднання традицій і інновацій у педагогіці (Крижка В. В., 2005, с. 216).

Н. Гузій апелює щодо ролі методології у реалізації дослідження таким чином: “Методологічне забезпечення наукового дослідження полягає у визначенні сукупності теоретичних завдань і положень, необхідних і достатніх для обґрунтування його програми, логіки, структури, вибору

і реалізації системи методів і засобів. Комплекс таких ідей відображає не тільки фундаментальні істини, теорії, принципи, а й глобальну філософсько-світоглядну позицію дослідників” (Гузій Н. В., 2007, с. 118).

Аналізуючи стан методології педагогічного дослідження, її проблеми та перспективи, Б. Пружинін відмічає, що методологія (сучасна філософія науки) сьогодні не відмовилась від своїх досягнень, тобто чітких формулювань норм і стандартів науковості, пізнавальних, дослідницьких процедур. Водночас ці досягнення заглиблюються в іншу проблематику, про інше дискутують сьогодні філософи науки. Сучасну філософію науки уже не задовольняють малоефективні в пізнавальному плані описи науково-пізнавальної діяльності. В центрі її уваги сьогодні культурно-історичний смисл науки, її культурні цілі, і з цієї точки зору філософія науки намагається оцінити історичні можливості наукового пізнання у тих чи інших сферах, норми і прийняті у цих сферах когнітивні процедури (Бережнова Е. В., Кондратьєв В. М., 2011, с. 98–106).

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

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

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

У зв'язку з цим перед методологією педагогічного дослідження, як вважає учений, думки якого дотримуємося і ми, постає завдання оцінити ефективність та коректність стратегій і мов педагогічних досліджень, котрі опираються на традиційні загальнонаукові (у цьому сенсі міждисциплінарні) підходи (діяльнісний, системний, кібернетичний, герменевтичний тощо) (Е. В. Бережнова, В. М. Кондратьєв, 2011, с. 99).

У широкому значенні методологію трактують “як систему принципів та способів організації теоретичної та практичної діяльності, а також як учіння про цю систему”. Методологія науки дає характеристику компонентів наукового дослідження – його об'єкта, предмета аналізу, завдань дослідження, сукупності дослідницьких засобів, необхідних для вирішення завдань даного типу, а також формує уявлення про послідовність руху дослідника у процесі вирішення завдань (Огієнко О. І., 2008, с. 31).

М. Лукацький відзначає, що в науці під методологією зазвичай розуміється (у широкому сенсі) учіння про принципи побудови, форми й способи досягнення дійсності. *Методологія будь-якої науки* (у нашому дослідженні педагогічної) виконує дві функції: *регулятивну* і *нормативну*. Регулятивна функція дозволяє організувати дослідницьку діяльність, а нормативна її унормувати. В цілому методологічні конструкції виступають базисом процесу пізнання, вони, будучи багатоскладовими й багаторівневими, задають послідовність, темп дослідницьких починань, що реалізуються, окреслюють горизонти інтерпретації отриманих даних у процесі дослідження (Лукацкий М., 2012, с. 41).

Узагальнюючи існуючі в педагогічній науці визначення, І. Підкасистий констатує, що у педагогіці “методологію визначають як учіння про принципи, методи, форми та процедури пізнання та перетворення педагогічної діяльності” (Бондаревская Е. В., 1999, с. 33).

При здійсненні порівняльних досліджень у галузі педагогічної освіти методологія визначається як теоретичне обґрунтування структури, логічної організації, методів та засобів дослідницького пошуку та виконує аналітико-критичну, проектно-конструктивну та функцію самовизначення (Мазин І. В., 2003, с. 39).

Водночас, як зазначає Н. Дем'яненко, “... історико-системний аналіз ... освітньо-виховних систем здійснюється в хронології їх розвитку, з урахуванням особливостей, тенденцій, суперечностей і закономірностей, історично притаманних кожній із них, обґрунтовується можливість їх реконструкції в сучасних умовах розвитку вищої школи. Методологічно-теоретичний концепт передбачає, по-перше, аналіз цілісного процесу

становлення та розвитку освітньо-виховних систем і педагогічних технологій із акцентом на національних особливостях; по-друге, висвітлення провідних тенденцій, наукових ідей, що зумовлювали позитивну трансформацію ціннісних ідей українського соціуму; по-третє, актуалізацію набутого досвіду в умовах модернізації національної системи освіти; по-четверте, наукове обґрунтування прогнозування розвитку педагогічної теорії і практики (Дем'яненко Н. М., 2005, с. 1).

З огляду на вище означене, важливою ланкою будь-якої методологічної конструкції в педагогіці виступають її філософські основи. Без них існування методологічної конструкції принципово неможливо. Це пов'язано з тим, що філософія, розглядаючи в найширшій перспективі питання людського буття не може не бути орієнтиром для людинознавчих дисциплін, у тому числі й педагогіки. Остання чутливо прислухається до голосу сучасної філософії, що наочно підтверджується корективами, які вона вносить у свої методологічні стандарти. І тому без належного розуміння сучасних філософських конструкцій незрозумілими стають інтенції методологічного педагогічного мислення (Лукацкий М. А., 2012, с. 41–42).

У Сучасному словнику іншомовних слів (*Сучасний словник іншомовних слів*, 2006, с. 271) зазначається, що доповнення додатковим змістом гносеологічних чинників та логіко-методичних нормативних теорій, принципів, методів та фактів неklasичної методології, поява нових концептів і смислів постнекласики породжує між-, інтер-, мультидисциплінарні структури, оновлені процеси пізнання, перехід класичної, неklasичної, гносеологічної методології до постнекласичної епістемологічної, що вивчає можливості, закономірності, форми та умови пізнання, його відношення до об'єктивної реальності, критерії достовірності та істинності.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття відбувається перехід від неklasичного до постklasичного періоду розвитку науки, який характеризується появою нового типу методології – *постklasичної* (термін введено В. Степіним) (Степин В. С., 2003). Виділення, поряд з неklasичною методологією, постklasичного її типу дозволило більш чітко визначити ті риси наукового дослідження, які почали усвідомлюватися вченими у другій половині ХХ ст. (Огієнко О. І., 2008, с. 55).

Примітно, що науковець У. Уївер визначив три рівні методології: перший – *класичний* спосіб мислення – “організована простота”, другий – “неklasичне мислення”, який базується на теорії відносності та квантовій механіці, – “неорганізована” складність”; третій етап – *синтетичний*, в основі якого лежать відкриття кібернетики, теорії інформації та теорії

систем – “організована складність”. Представлена ученим кваліфікація свідчить про те, що відбувається пошук та перехід до нової синтетичної методології завдяки формуванню нового типу системно-інтегративного мислення, яке відтворюється у всіх сферах духовної діяльності, додаючи існуючу роз'єднаність та самоізоляцію (*Системное управление образованием взрослых в условиях модернизации*, 2006, с. 9; Огієнко О. І., 2008).

Традиційно в сучасних педагогічних дослідженнях виділяють чотири рівні структури методологічного знання (Юдин Э. Г., 1978, с. 41–45): перший (вищий) рівень – *філософський*; другий – *загальнонауковий*, який є основою побудови концепцій структури та змісту; третій – *конкретно-науковий*, що становить методологію існуючого знання; четвертий – *технологічний*, що є основою методології пошуку нового педагогічного знання.

Значущість філософського рівня в педагогічних дослідженнях визнається більшістю вчених, оскільки філософські положення виступають як найбільш загальні регулятори, що входять до складу методологічного забезпечення педагогічного дослідження, яке пов'язане з вивченням дійсності опосередковано: теорія безпосередньо співвідноситься не з даними дослідів, а з філософськими знаннями (Краевский В. В., 2008 а).

Основою концепції навчання впродовж життя виступає гуманістична філософія, уможливаючи обґрунтування ідеї освіти як рушійної сили розвитку людини та суспільства, яка сприяє самоактуалізації дорослої людини, формує почуття свободи та відповідальності, що є необхідною складовою громадянського суспільства (Огієнко О. І., 2008, с. 58).

Саме неперервна освіта, на думку Т. Десятова, має стати пріоритетним і провідним напрямом у стратегії, якій належить визначити нову освітню парадигму. Її прогресивність та пріоритетність сьогодні незаперечна, ідея неперервної освіти припускає радикальне переосмислення концепції сучасної освіти, перебудову її системи (структури, форм, змісту, методів та ін.), залучення до освітньо-виховного процесу нових джерел та ресурсів (Десятов Т., 2011, с. 16).

Розглянемо детальніше філософсько-педагогічні засади становлення і розвитку педагогічної освіти на теренах Європи наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. Постklasична філософія, здійснивши антропологічний поворот, зробила й лінгвістичний, де звернення до аналізу мовних структур та їхнє філософське осмислення стало важливим напрямом соціокультурного пізнання ХХ ст. (Волинка Г. І., 2006, с. 454).

На рубежі 60–70-х років ХХ століття критичне переосмислення попереднього і сучасного культурного досвіду сприяло формуванню нового

для епохи (постмодерного) світогляду. Свідченням оформлення постмодернізму у самостійну світоглядну парадигму стали праці Ж. Ф. Ліотара, М. Фуко, Ж. Дерріда, Ф. Гваттарі, У. Еко, Ж. Бодріяра, Ж. Дельоза та ін. Погляди цих учених мали серйозний вплив на стан філософсько-педагогічної думки й на результати осмислення феномену освіти в останній третині ХХ – початку ХХІ століття.

Предтечею постмодерного повороту в осмисленні феномену освіти виступили ідеї *антипедагогіки* й *“філософії скасування”*, висловлені низкою соціальних мислителів того часу (І. Ілліч, П. Фрейре) (Лукацкий М. А., 2012, с. 32).

Зокрема, у праці *“Слова і речі. Археологія гуманітарних наук”* (1966) Мішель Фуко в історії європейської науки (у тому числі й педагогічної) виділяє три пізнавальних поля (*“епістеми”*) – Відродження, класичний раціоналізм, сучасність. Головною для їх зіставлення і протиставлення є специфіка *“означального механізму”*, співвідношення мови, *“слів”* і *“речей”* у культурі: мова як річ серед речей (Відродження), мова як прозорий засіб висловлювання думки (класичний раціоналізм) і мова як самостійна сила (сучасність).

Так, у 80-х роках ХХ ст. під впливом негативної діалектики Т. Адорно і провідних ідей М. Фуко ... формується своєрідна концепція, пов'язана з культурною самосвідомістю західних розвинутих країн, яка отримує назву *постмодернізму*... В основі концепції Ж.-Ф. Ліотара, Ж. Дельоза, Ж. Дерріда лежить різко критичне ставлення до дійсності. Головним для цих учених постає визнання особливого статусу культури, трансформація її ситуацій в соціально-економічну, технологічну і соціально-політичну сфери.

Саме Жан Франсуа Ліотар переніс термін *“модерн”* з культури ... у сферу філософії, надавши статусу назви *“постмодернізму”*, визначив його головні завдання. Вивчення феноменології Гуссерля призвело Ж.-Ф. Ліотара до переконання в необхідності критичного перегляду існуючих традиційних підходів до дійсності, орієнтованих на її перетворення і підкорення. Для Ліотара таким шляхом став аналіз *нарративної природи знання* як одного з можливих типів дискурсу. Здійснюючи такий аналіз, він приходив до висновку про те, що сусідство різних нарацій є природним та існує впродовж тривалого часу. Однак в певну епоху виникає особливий тип дискурсу, який претендує на особливий статус щодо інших – *“дискурс легітимації”*, який бере на себе функцію виправдання та обґрунтування мовної практики. Цей метадискурс апелює до великих нарацій (метанарацій), які, в свою

чергу, узаконюють себе не тільки як істинні, але і як справедливі. Їхня легітимація стає тотожною легітимації певних соціальних інститутів, виправданням певного способу організації суспільства і влади, підкоренням собі всіх форм життя (Волинка Г. І., 2006, с. 457–459).

При певних відмінностях у загальну схему проблематики і стилю філософствування постмодернізму вписуються погляди Ж. Дельоза. Зокрема, основу концептуальних побудов Жилия Дельоза складає критичне переосмислення історії філософії, яка, на його думку, є фактично повторенням одного і того ж самого, а головною вадою класичної лінії філософствування була її нездатність розірвати зв'язки з формами всезагальнозначущого смислу. Нове бачення історії філософії, вільне мислення мають привести до того, що на зміну суб'єкту та об'єкту прийде неперсональне ставлення, ставлення шляхом невизначеного, в межах якого можуть вільно розгортатися доіндивідуальні та імпресіональні події – сингулярності, роблячи можливим мислити *“посередині”*, без джерел і початків, забезпечуючи полісенсовість інтересів. Всяка одиничність має бути вивільнена від концептуальності, розглядати історію філософії слід як історію живої думки ... З одиничностями Ж. Дельоз пов'язує досягнення свободи, розгортання логіки смислу... Його розкриття досягається поверненням до повноти сенсу події, до проблеми поверхні, а не глибини, відновленням спотвореного глибиною і висотою смислу, який завжди знаходиться на поверхні, тісно переплетений з подією, яка відбувається на поверхні. На відміну від Ж.-Ф. Ліотара та Ж. Дельоза для вирішення поставлених проблем і подолання метафізики Ж. Деріда пропонує спосіб *“реконструкції”*, особливої стратегії щодо тексту, яка включає в себе одночасно і його *“деструкцію”* (прояснення основ філософських конструкцій – Хайдеггер), і його реконструкцію, завдяки чому переосмислення філософської традиції не руйнується, а виступає як позитивне самословоутворення.

Традиційні бінарні опозиції класичної філософії оголошуються Деррідою безплідними тлумаченнями певної ілюзії, *“ілюзії”* обґрунтованості наявного буття, *“ілюзії присутності”*. Свідомості необхідно відмовитися від такої застарілої парадигми мислення і світосприйняття, перейти до схемоцентричного мислення, відкинувши принципи репрезентативності. Для подолання останнього за принципом структуралізації необхідно замінити життя філософії життям філософії структури, де всі форми існуючого виводилися б не з належного буття, не з усталених форм буття і свідомості, а навпаки, з абстрактних форм та структури виводилась би уся багатоманітність буття дійсності (Волинка Г. І., 2006, с. 460 – 462).

Учені Е. Браунмюль, Г. фон Шенебек, М. Вінклер, М. Манноні та інші продовжили критику сучасної освіти як зразка насильницького маніпулювання світу дорослих світом дитинства, як терору проти учнів, як і в кінцевому підсумку, бажання зруйнувати індивідуальність дитини. Все, що вивільнює від такої педагогічної моделі, почало вважатися доцільним, у тому числі й скасування інституту обов'язкової школи.

Ідеї антипедагогіки привідчинили двері стрімкому проникненню постмодерних поглядів в теорію і практику освіти. Висунуті постмодерною думкою погляди на природу і механізми влади як стратегії примусу, комунікаційну природу знання й способи його легітимації, основоположну роль мови у бутті людини, неспроможність класичних визначень розуму і його претензій на об'єктивність пізнання, на людину як неперервний потік становлення і зміни, ігрову сутність людського буття почали широко використовуватися для аналізу й осмислення педагогічних.

В цілому, для періоду останньої третини ХХ – початку ХХІ століття характерно те, що розуміння феномену освіти й розвитку людини в її контексті втратило однозначність й набуло поліфонічного звучання. Поряд з уявленнями про освіту як механізм трансляції учнем значимого соціокультурного досвіду, як про умову становлення самоусвідомлюючої й розуміючої особистості, як про місце виховуючої діалогічної зустрічі “Я” і “Ти”, отримало розповсюдження і трактування освіти як засобу формування мовної компетентності учня, включення його у простір “мовних ігор”, прилучення до символічного, ігрового за своєю суттю універсуму. “Людину, що навчається” (з латині – “*Homo Educandus*”) у цих умовах почали розуміти як істоту, яка перебуває на стадії становлення у перебігу освітнього процесу, здатної до використання мов культури, інтерпретації текстів культури, до оволодіння навичками комунікації й здатної дійти згоди з собою, іншими (Лукацкий М. А., 2012, с. 36–38).

Особливістю розвитку нової культури Заходу стало надання пріоритетності науковому знанню в картині світу, гіпертрофування ролі “рацію” в людському житті. Домінування “*ratio*” призвело до утвердження принципу протиставлення – душі і тіла, духу і матерії, почуття і розуму, свободи і визначеності тощо (Волинець Л. Л., 2014).

Наука у своїх дослідженнях бере до уваги те, що можна виміряти, порахувати. Проте є надзвичайно важливі, сутнісні речі, які не можна виміряти, пояснити науково. Досвід, знання, які наука була не в змозі пояснити, у Новий час значною мірою ігнорувались. Це ігнорування стосувалося й естетичного, мистецького, поетичного складників знан-

ня світу та формування світогляду. У ХХ ст. стало очевидним, що наука не виправдала очікувань людини. Попри колосальні наукові досягнення ХХ ст. – теорії відносності, квантової механіки, космології, синергетики, біофізики тощо, це століття виявилось століттям ескалації насильства, двох світових воєн, величезної кількості соціальних конфліктів, протистояння народів, зростання міжнародного тероризму. Розвиток науки і техніки засвідчив, що вони здатні повернутися проти людини.

Упродовж ХХ ст. відбувся гігантський прогрес у розвитку всіх галузей науки і техніки, який призвів до вузької спеціалізації, з одного боку, та ігнорування необхідності бачення загальних, фундаментальних проблем – з іншого. Відсутність цілісного, а отже, відповідального світогляду працівників науки призвела до багатьох помилок та ілюзій у сфері науки, техніки, вузькоспеціалізованих наукових галузях. Неспроможність науковців інтерпретувати життєво важливі проблеми стала однією з найсерйозніших проблем людства. Причина такої ситуації, як пояснює французький учений Е. Морен, полягає в незнанні науковцями головних принципів справжнього, сутнісного знання, що спричиняє неспроможність бачити зв'язки між науковими результатами і загальним контекстом сутнісних потреб людства. Автор пов'язує проблему світогляду, його кризи з тим, що в умовах вузької спеціалізації громадяни “мають право лише на фахові знання й позбавлені права на цілісне бачення”. Однак йдеться не про те, щоб відмовитися від вузькоспеціалізованих знань на користь знання цілісності, від аналізу на користь синтезу, а про їхнє поєднання – гнучке поєднання двох протилежних, але взаємодоповнюваних підходів: “Нам потрібно вчитися не протиставляти загальне окремому” (Волинець Л. Л., 2014).

Вузька спеціалізація в науці призвела до того, що людина в контексті західної культури сама про себе мислить фрагментарно. Її біологічний вимір, включно з мозком, підпорядкований сфері біології. Її психічний, соціальний, економічний, релігійний виміри водночас відсутні й відокремлені один від одного у різних сферах гуманітарних наук. Суб'єктивні, екзистенційні, поетичні риси перебувають “у віданні” літератури, поезії, мистецтва. Філософія, яка за природою є розмірковуванням над усією проблематикою, пов'язаною з людиною, замкнулася сама на собі. Фундаментальні, глобальні проблеми видалені з дисциплінарних (Волинець Л. Л., 2014, с. 174; Дорошкевич А. С., 2012).

У таких умовах колективний розум, сформований ізольованими дисциплінами, втрачає природну здатність контекстуалізувати знання, так само як і інтегрувати їх у природну цілісність. Вузька спеціалізація,

яку можна назвати гіперспеціалізацією, що замикається сама на собі, не інтегруючись у глобальну проблематику, заважає бачити загальне (яке вона роз'єднує, ізолює), так само, як і сутнісне, головне, від якої вона відсторонена. Така спеціалізація заважає адекватно інтерпретувати навіть прикладні проблеми, що мають розглядатися не інакше, як у контексті глобальних сутнісних проблем, котрі дедалі більше стосуються всіх. Ослаблення сприйняття цілісності призводить до послаблення відповідальності, адже кожен прагне відповідати лише за своє вузькоспеціалізоване завдання, так само як і послаблення солідарності, оскільки кожен не відчуває зв'язку зі співгромадянами. Таким чином, сьогодні глобальні, комплексні проблеми стають головними, а освіта “для планетарної епохи” – життєво невідкладною (Волинець Л. Л., 2014; Дорошкевич А. С., 2012, с. 12).

Примітно, що практично всі впливові філософські, релігійні вчення, художні течії продовжують існувати в наш час, зберігаючи певний вплив на світогляд людини (Вишне夫斯基 М. И., 2008, с. 245–246).

Світоглядно неупорядковану дійсність сучасності вчені конструктивної гілки постмодернізму схильні розглядати не як сліпий, згубний хаос, а як плідну неупорядкованість, яка руйнує традиційний лад, що вважався у західній культурі незмінним і остаточним та ототожнювався з об'єктивною структурою світу (Дианова В. М., 2000, с. 192).

Таким чином, постмодерн в принципі заперечував створення досконалої й закінченої педагогічної теорії, що сприяло виникненню в педагогічній науці плюралізму різних педагогічних теорій, їхній взаємодії на ідеях доповнюваності й діалогу. Теоретичні положення постмодерну сприяли створенню педагогіки співробітництва й педагогіки толерантності (Гончаренко С., Кушнір В., 2008, с. 54).

Початок ХХІ століття, як зазначає В. Кудін, невільно став своєрідним водорозділом між рівнем технічного розвитку і розумінням ролі людини в цьому процесі. Вирішальною в житті була і залишається людина, від її дій і вчинків залежить крихка тканина життя. Отримавши в розпорядження могутність техніки, вона ніколи не повинна забувати про розумність її застосування. Більше того, технічна могутність без моральних гальм катастрофічна, а розквіт людства може бути пов'язаний тільки з торжеством розуму. Технократія повинна бути замінена ноократією Розуму, Добра, Гуманізму і Відповідальності (Кудін В. А., 2003, с. 169).

На початок нового тисячоліття людство прагне масово продукувати знання, а бачення суспільства знань передбачає “створення можли-

вості для людей та інформації розвиватися без обмежень і відкривати перспективи масового виробництва та масового використання всіх видів знань усім суспільством” (*Understanding Knowledge Societies: In twenty questions and answers with the Index of Knowledge Societies*, 2005, с. 141).

Перехід від компаративізму розвитку, панівного методологічного підходу після Другої світової війни, до компаративізму глобалізації (Cusso R., 2005, с. 199–216) засвідчує закономірну необхідність розробки нової методології. З цього приводу вітчизняний компаративіст Л. Пуховська з цього приводу робить наступний висновок: “... розвиток сучасної педагогічної науки вибудовується на нових методологічних основах, що має привести до появи нового покоління досліджень, які розглядають Україну в структурі європейського та світового освітніх просторів” (Пуховська Л., 2011, с. 105).

Глобалізація, динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, інтенсивні інтеграційні, міграційні процеси сприяють поштовпу міжнародних контактів, виявленню культурного багатства й розмаїття людства. Водночас ці процеси роблять культурні надбаня окремих народів вразливими і незахищеними, тому що посилюють тенденції до уніфікації. Розуміння ризику збіднення спектра культурно-мистецьких проявів спонукає такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, ЄС, Рада Європи до здійснення політики сприяння збереженню та розвитку культурної спадщини, культурної ідентичності усіх народів. Конструктивною основою міжнародних відносин в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, політичною вимогою часу стає ідея єдності культурного розмаїття. Зростання інтересу до культури та мистецтва змінює концепції соціального, політичного та економічного розвитку. Культурі сьогодні відводиться фундаментальна роль у сучасних стратегіях розвитку. Спрямування глобалізаційних процесів у рідше утвердження ідеї єдності культурного розмаїття потребує від громадян усіх країн нового мислення, усвідомлення необхідності нових засад міжнародних, міжнародних відносин, тобто відповідного культурно-політичного світогляду (Волинець Л. Л., 2014, с. 184; Дорошкевич А. С., 2012, с. 12).

Учені наполягають на тому, що розмаїття можна розглядати як інструмент єднання. Цінність розмаїття в контексті цієї проблеми полягає в тому, що воно уможливує багатостороннє, а отже, максимальне наближення до істини, адже кожна культура як світорозуміння доповнює загальне світоглядне бачення, зокрема культурно-політичний світогляд.

Усвідомлення цього механізму сприяє розумінню необхідності збереження й розвитку розмаїття культур людства як умови його єдності (Волинець Л. Л., 2014, с. 186).

Глобалізаційні процеси потребують світоглядного розширення таких понять, як патріотизм, громадянськість. Людина третього тисячоліття повинна бути патріотом і громадянином у різних вимірах – від національного до планетарного, відповідно усвідомлюючи власну ідентичність. Сьогодні не можна обмежуватися вивченням лише національної спадщини. XXI ст. потребує, щоб кожен учень міг орієнтуватися не тільки в цінностях національної чи регіональної мистецько-культурної спадщини, а й світового мистецтва та культури. Лише у планетарному контексті можна усвідомити власну національну і регіональну ідентичність – з позицій не ієрархії, а самоцінності, неповторності, а отже – незамінності й цінності планетарного масштабу (Волинець Л. Л., 2014, с. 189; Дорошкевич А. С., 2012, с. 12).

Усе вище означене викликає необхідність появи нового інтегративного типу мислення. Уперше концепція комплексного, *міждисциплінарного підходу* до дослідження людини була висунута академіком І. Фроловим (1929–1999 рр.) в його класичній статті “На шляху до єдиної науки про людину” в 1985 р. у журналі “Природа” (№ 8), разом з теоретичним обґрунтуванням ідеї створення Інституту людини. У зв’язку з постановкою сучасних глобальних, екологічних, соціально-етичних, соціобіологічних проблем складається новий тип науки, який наближає нас до ідеалу єдиної науки, що синтезує природничі та гуманітарні методи пізнання. ... До числа вимірювань – проблем людини і відповідних їй *комплексних наук* можна віднести: походження людини (*антропология*), її виховання (*педагогіка*), її взаємодія з середовищем (*краєзнавство, екологія, глобалістика*), її життєвий шлях, здоров’я (*екологія, валеологія, біоетика*), її вік (*психотемпорологія, геронтологія*), її смерть (*біоетика, танатологія*), її майбутнє (*футурологія*), її універсальність і цілісність (Суслова Т. И., 2009).

Водночас, у сучасному постмодерному світі лише знаннєвої парадигми у розвитку міждисциплінарної педагогічної науки недостатньо. Ще Д. Дьюї намагався знайти реальну альтернативу традиційній освіті, суть якої він виразив так: “В даний час розпочата зміна у справі нашої освіти полягає у переміщенні центру ваги. Це – зміна, революція, схожа до тієї, яку справив Коперник, коли астрономічний центр був переміщений із Землі на Сонце. У даному випадку дитина виступає Сонцем, навколо якого обертаються засоби освіти” (Волинець Л. Л., 2014).

Отже, дитина розглядається як “центр педагогічного всесвіту”, вона – основна цінність, як у педагогіці, так і в психології. У *психо-дидактичній парадигмі*, розвиваючій освіті, психодидактиці – усе підпорядковано інтересам дитини, її потребам, *закономірностям її розвитку*. У *продуктивних освітніх системах* дитина, що навчається, сприймається “не як функція, а як партнер зі спільної діяльності, наприклад, естетичної (А. Запорожець), ігрової (Д. Єльконін), навчальної (В. Давидов), розумової (Г. Цукерман) тощо” (*Психологический словарь*, 1996, с. 302).

Примітно, що пізнання об’єктивних закономірностей педагогічних явищ спрямовується в кінцевому рахунку до того, щоб озброїти практику не лише загальними установками, відправними ідеями, але й певними теоретично обґрунтованими рекомендаціями... щоб успішно розв’язати дуже складні педагогічні завдання, поставлені всім ходом розвитку нашого суспільства, необхідно правильно поєднувати розробку методології педагогічної науки, теорії і методів навчально-виховної діяльності (Гончаренко С. У. *Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення*, 2012, с. 26).

Таким чином, аналіз філософських положень та педагогічних концепцій дає підстави стверджувати, що порівняльно-педагогічні дослідження розвитку педагогічної освіти у зарубіжних країнах вимагають вибору відповідного методологічного інструментарію наукового пошуку. У свою чергу, філософські засади дослідження розвитку педагогічної освіти уможливають розкриття діалектики системи педагогічної освіти, допомагають визначити та вирішити протиріччя її становлення та поступу, виявити взаємозв’язок кількісних та якісних змін, дослідити перехід до більш високих стадій еволюційного розвитку зі збереженням усього позитивного, що було раніше.

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

Реформування й оновлення сучасної освіти в Україні зумовлюють нагальну потребу пошуку, вдосконалення та розроблення інноваційних підходів до підготовки майбутніх педагогів. Нова генерація українських вчителів має поєднувати конкурентоспроможних, високопрофесійних фахівців, які відповідатимуть загальноєвропейським вимогам і національним виховним традиціям (Осадча І. В., 2014, с. 13).

Зокрема, реформування педагогіки загальної середньої освіти передбачає перехід до педагогіки партнерства між учнем, вчителем і батьками, що потребує ґрунтовної підготовки вчителів за новими методиками і технологіями навчання, зокрема інформаційно-комунікативними технологіями (Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року, 2016).

В умовах приєднання України до Болонського процесу та інтеграції у світовий освітній простір посилюється роль педагогічної освіти. Одним із піходів удосконалення національної освітньої системи і, зокрема, педагогічної освіти, є науково-педагогічний аналіз зарубіжного досвіду щодо організації педагогічної освіти, який стимулюватиме впровадження інновацій у вітчизняну систему педагогічної освіти та збільшуватиме можливості інтеграції у світовий педагогічний простір (Мачинська Н., 2013, с. 44; Проценко О. Б., 2009 б, с. 4; Бабин І. І., 2008; Постригач Н. О. *Особливості реформування педагогічної освіти в умовах європейських інтеграційних процесів*, 2009, с. 58–64; Постригач Н. О. *Особливості реалізації принципів Болонського процесу в європейському освітньому просторі*, 2010; Постригач Н. О. *Теорія і практика впровадження Болонського процесу в систему вищої освіти Греції*, 2006, с. 139–145). Це повною мірою стосується країн Південної Європи, зокрема, Греції, Італії та Іспанії, які мають давні освітні, виховні та культурні традиції, котрі стали евристичним потенціалом та гуманістичними орієнтирами для становлення, розвитку й розбудови педагогічної освіти у світовому суспільстві та справили значний вплив на формування цілей, змісту та методів виховання та навчання учнівської та студентської молоді.

Нормативні основи професійної педагогічної підготовки закладені Рекомендаціями МОП/ЮНЕСКО про статус вчителів (1966 р.) та Рекомендаціями ЮНЕСКО про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів (1997 р.), Лісабонськими домовленостями (1997 р.) щодо визнання Болонського процесу стосовно створення європейського простору у сфері вищої освіти, Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО-2011) тощо. У міжнародних правових актах (документах ЮНЕСКО, Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Ради Європи та інших та ключових вітчизняних законодавчих документах (Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» (1993), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості

освіти в Україні» (2008), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) особливе значення надається якості підготовки педагогічних працівників, які є рушійною силою становлення і модернізації структури, змісту та організації національної системи освіти на засадах компетентнісного підходу. Водночас аналіз наукових досліджень показав, що посилення професійної спрямованості є одним із напрямків модернізації програм підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Європи, що актуалізує потребу пошуку ефективних форм і методів реалізації неперервної педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах. У контексті вищезазначеного, досвід організації та особливості професійного розвитку вчителів в країнах ЄС відкривають нові прогностичні орієнтири удосконалення якості педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору.

Історичний розвиток педагогічної теорії характеризується тенденцією до вироблення певного концептуального апарату, за допомогою якого можна описувати та досліджувати усю багатоманітність різноякісних педагогічних явищ (Глузман А. В., 1996, с. 26). У зв'язку з цим учений В. Соломін стверджує, що “...концепція неперервної педагогічної освіти, побудова її багаторівневої системи, котра зберігає класичні традиції університетської освіти й відкрита для інновацій, є успішною для реалізації у ЗВО. Під впливом сучасних тенденцій розвитку суспільства й освіти у світі ця концепція набула нового імпульсу розвитку” (Соломін В. П., 2012, с. 19).

Зокрема, система післядипломної педагогічної освіти у Греції ґрунтується на *концепції неперервної освіти*, яка прийнята в усіх цивілізованих країнах світу. Її головними принципами є системність та гуманізація освіти. Неперервна освіта виходить далеко за межі сучасних підходів і накопиченого різними освітніми системами досвіду підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів (Проценко О. Б., 2009 б, с. 19; Постригач Н. О. *Реалізація концепції навчання впродовж життя в структурі безперервної освіти Греції*, 2006, с. 310–314).

Зазначимо, що одним з пріоритетів освітньої політики Європейського Союзу є створення нової моделі вчителя. З цього приводу зазначається, що “вчитель повинен мати академічну освіту, вміти вчитися, бути здатним до вироблення цих навичок у своїх учнів, швидко і ефективно реагувати на все, що є прогресивним і творчим. Важливим елементом є любов до своєї роботи, а також постійне удосконалення професійних на-

вичок. Нові економічні, суспільні і політичні зміни ставлять перед вчителями нове завдання. Вони мусять виховувати учнів як громадян Європи". Незважаючи на те, що окремі країни Європейського Союзу здійснюють фахову підготовку вчителів, виходячи з власного досвіду, ЄС намагається створити однорідну модель вчителя. Створення нової "міжнародної" моделі вчителя спонукає вчителів до оволодіння компетенціями в нових сферах, розширення співпраці зі своїми колегами, батьками учнів й іншими представниками суспільства. Від вчителів очікується, зокрема, що "вводячи учнів в світ праці і забезпечуючи роботою, вони будуть прищеплювати позитивне ставлення до неї, чим зможуть підготувати своїх вихованців до професійного життя і бути порадиниками в цій сфері, бо заохочуватимуть учнів до пізнання, розуміння інших країн"... Варто підкреслити те, що проблема підготовки вчителя розглядається у концепціях педагогічної освіти по-різному (Постригач Н. О. *Концептуальні моделі професійної підготовки учителя в країнах ЄС на зламі століть*, 2014, с. 156–157).

Примітно, що у країнах ЄС професії вчителя відводиться важлива роль, при цьому його підготовка залежить від традиційних аспектів їхньої професійної діяльності, а вчитель сприймається як інноватор, менеджер-організатор освітньо-виховного процесу: дослідник власної професійної діяльності, технологічно компетентний комунікатор, активний учасник навчального співробітництва, взаємодопомоги й підтримки (*Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*, 2014, с. 34).

В інформаційному середовищі університетської освіти впровадження нових педагогічних підходів, підкріплених альтернативними механізмами передачі знань, вже створює революцію у процесі викладання і засвоєння знань. Одночасне використання мультимедійних засобів, комп'ютерів та Інтернету дає змогу зробити процес навчання більш активним (Товканець Г., 2013, с. 70). Зазначимо, що сучасний підхід до якості навчання не повинен обмежуватися лише контролем якості на етапі випуску студентів, а має забезпечуватись на всіх етапах навчання. Такий підхід все більше практикується у системах навчання та підготовки на основі компетентнісного підходу (*Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*, 2014, с. 31).

Сформована концепція дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії на філософських, історичних, культурологічних, психолого-педагогічних засадах з урахуванням сучасних концепцій, а також національних й регіональних особливостей розвитку досліджуваних

країн й реалізовувалася на засадах: *системного*, представленого у наукових працях провідних вітчизняних та зарубіжних учених (І. Блауберг, А. Глузман, С. Гончаренко, А. Кузнєцова, В. Кузьмін, С. Сисоєва, О. Семєног, Е. Юдін); *цілісного* (Н. Абрамова, В. Афанасьєв, І. Зязюн, В. Лозова, Г. Філонов); *компетентнісного* (В. Байденко, І. Бабин, О. Локшина, О. Овчарук, Н. Постригач, Л. Пуховська); *культурологічного* (Т. Іванова, О. Олійник, О. Сухомлинська, Л. Хомич) для аналізу становлення і розвитку педагогічної освіти; *синергетичного* (О. Галус, В. Крижко); *парадигмального* (Т. Кун, Л. Султанова, Л. Хомич), *порівняльного* (Є. Бражник, Б. Вульфсон, З. Малькова, О. Матвієнко, О. Локшина, О. Огієнко, А. Сбруєва та ін.) підходів, що буде здійснюватись на основі визначених та обґрунтованих нами критеріїв типізації освітніх кластерів освітніх систем споріднених країн, порівняння структури та змісту педагогічної освіти, системи підготовки педагогів в кінці ХХ – на початку ХХІ століття з метою виявлення загальних, особливих та специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Південної Європи. Зокрема, концептуальні основи щодо реалізації компетентнісного підходу в умовах формування глобального інноваційного суспільства із збереженням досягнень та традицій національної вищої освіти, врахуванням державного стандарту і складових галузевої компоненти державних стандартів вищої освіти, регіональних особливостей при підготовці фахівців із впровадженням ступеневої структури освіти закладені в положеннях Сорбонської, Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Бергенського, Лондонського, Празького, Львівського комюніке Європейської Комісії (*Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*, 2014, с. 6).

Зазначимо, що педагогічні традиції грецького, італійського та іспанського суспільств, з їх відповідністю духу сучасного суспільства знань, необхідності інтеграції до європейського та світового науково-освітнього простору, а також наявним потенціалом щодо розробки ефективних новітніх технологій, що адаптовані до різних соціокультурних умов, мають значний вплив на формування глобальних підходів до розуміння важливості вчительської професії та культури педагогічної праці. За таких умов дослідження особливостей розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії спрямовано на виявлення спільного та відмінного, виявлення загальних, особливих та специфічних тенденцій, а також наскрізних тенденцій розвитку педагогічної освіти, характерних для країн Південної Європи.

Зокрема, після звільнення від турецького панування і досягнення державного суверенітету у 1830 р. Греція почала повертатися до своїх культурних цінностей, запозичивши передові досягнення Західної Європи у сфері освіти, а саме: культурологічні та педагогічні теорії й пов'язані з ними змістові та організаційні моделі освіти французької та німецької шкіл, на основі чого була створена власна система освіти. Однак основні принципи побудови і діяльності системи освіти країни, закріплені в Конституції, зберігаються. Примітно, що із арсеналу давньогрецьких духовних та інтелектуальних традицій наслідувалися принципи спартанського виховання вольових якостей і дисциплінованих громадян, афінського вільнодумства, активної участі у суспільних справах. У відродженні та зміцненні таких традиційних цінностей велику роль відіграла ортодоксальна церква з її проповідництвом патріотизму та національної єдності (Paragueli-Vouliouris D., 1999, с. 129).

Концепція дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії ґрунтується на міждисциплінарному характері педагогічного знання, використанні інтегрального підходу до цього явища та його інтерпретації у функціонально-процесуальному вимірі. *Концепція* (від лат. concertio – розуміння, система) – система поглядів, єдиний, визначаючий замисел, провідна думка наукової праці; керівна ідея, провідний замисел; конструктивний принцип. *Концепція педагогічна* – система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії (Мещанінов О. П. *Моделювання систем. Концептуальні моделі та стратегії*, 2004, с. 157).

Міждисциплінарний характер дослідження педагогічної освіти у країнах Південної Європи зумовив його здійснення на методологічному, теоретичному та практичному рівнях. *Методологічний рівень* відображає взаємодію та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми, що застосовувалися під час дослідження. Домінуючим методологічним підходом до дослідження становлення і розвитку педагогічної освіти як проблеми порівняльної педагогіки обрано методологію універсалізму явищ, що у дисертації поєднує системний, цілісний, порівняльно-історичний (порівняння структур та особливостей функціонування педагогічної освіти та системи професійної підготовки педагогів наприкінці ХХ – початку ХХІ століття з метою виявлення загальних, особливих та специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти).

Методологічними основами обґрунтування концепції розвитку педагогічної освіти в досліджуваних країнах є концепції освіти дорослих (Н. Муқан, О. Огієнко, А. Роджерс, С. Синенко); неперервної професійної освіти вчителів (С. Гончаренко, Т. Десятов, І. Зязюн, С. Сисоєва); післядипломної педагогічної освіти (А. Кузьмінський, О. Проценко, Г. Флуріс); професійної підготовки вчителів за різними напрямками (В. Андрущенко, В. Бондар, І. Зязюн, В. Лутай); особливості функціонування сучасної неперервної педагогічної освіти (О. Глузман, В. Луговий, Н. Муқан, О. Мещанінов); історії розвитку педагогічної освіти (Н. Барб'єрі, А. Казаміас, О. Проценко, С. Сисоєва); порівняльної професійної педагогіки (Н. Авшенюк, Б. Вульфсон, О. Джуринський, Т. Кошманова, О. Локшина, Н. Ничкало, Л. Пуховська, С. Сбруєва, С. Callegari, M. Chiaranda) тощо.

Теоретичний рівень уможливує виявлення провідних теорій, концепцій, ідей, вихідних параметрів, дефініцій, покладених в основу розуміння феномену педагогічної освіти; наукове описання досліджуваних фактів і явищ, здійснення їхнього аналізу, узагальнення і синтезу; обґрунтування закономірностей розвитку педагогічної освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. *Практичний рівень* передбачає аналіз педагогічної освіти як багатокomпонентного (національний та європейський) утворення, а також позитивних та негативних ознак і впливів різних форм педагогічної освіти в умовах європейських інтеграційних процесів.

У дослідженні передбачається, що в основу кардинальних змін у професійній підготовці та педагогічній діяльності вчителя наприкінці ХХ – початку ХХІ століття має бути покладено сукупність різновекторних концептуальних ідей, пов'язаних із розвитком суспільства знань:

1. Педагогічна освіта розвивається як особливий соціокультурний феномен, багатофункціональна, відкрита, нелінійна, саморозвивальна система, спрямованість якої визначається соціально-педагогічними чинниками та ієрархією ціннісних орієнтацій суспільства.

2. За стрімко змінюваних умов суспільного розвитку педагогічна освіта здійснює коригуючі та трансформуючі функції, забезпечуючи зростання ролі вчителя в навчально-виховному процесі та соціальних змінах, підвищення його професіоналізму в умовах індивідуального неперервного професійного розвитку.

3. Концептуальними ідеями розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії слугує положення про ознаки цього явища (просторовість, фази розвитку, тривалість, сутність), про детермінованість освітньої політики зазначених країн історичними, політичними, національними

ми, соціально-економічними, культурними чинниками, що визначають перспективи розвитку педагогічної освіти у європейському освітньому просторі.

Основні положення концепції відображені в ідеї про те, що всі освітні системи відкриті і, водночас тісно взаємопов'язані, між якими відбувається обмін інформацією, що сприяє їх вдосконаленню. Розвиток кожної освітньої системи, у тому числі педагогічної освіти, істотно залежить від ступеня взаємодії з більш досконалішими системами. В основу концепції дослідження покладено такі концептуальні положення:

1. Основна функція педагогічної освіти в сучасних умовах полягає в оволодінні суб'єктом педагогічної дії змістом соціальної культури, надбаної людством і втіленої в соціальному досвіді окремого суспільства з метою її відтворення та розвитку.

2. Організація педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії як складового компоненту цілісної системи, спрямованої на професійну підготовку педагогів вибудовується на основі *загального* (як невід'ємна частина неперервної професійної освіти), *особливого* (має свою специфіку, зумовлену закономірностями професіоналізації викладання та наукового обґрунтування педагогічної освіти як системи прогресивної спрямованості) та *індивідуального* (відображає залежність підготовки кваліфікованих вчителів не тільки від загального та професійного розвитку особистості, а й від принципів неперервності, наступності, систематичності, інтеграції, диференціації), сприяє підвищенню рівня їх інтегральної готовності до педагогічної діяльності, якщо вона:

– функціонує як відкрита динамічна система, компоненти якої (цілепокладальний, ресурсний, організаційно-впроваджувальний) спрямовані на формування цієї готовності й знаходяться у відповідності з її структурою; як важливий соціально-економічний ресурс відтворення людського капіталу, соціально-економічного та духовного розвитку будь-якої країни;

– забезпечує такі педагогічні умови, за яких підвищується самоосвітня та навчальна активність студентів як результат якісних змін у свідомості та самосвідомості кожного з них;

– розвиток педагогічної освіти у досліджуваних країнах повинен базуватися на концепції цілісності педагогічного процесу та її реалізації в процесі підготовки майбутніх педагогів;

– цілісність процесу неперервної педагогічної освіти зумовлена спрямованістю кожного її етапу і предмету на забезпечення професійної

орієнтації та адаптації майбутнього педагога в цілісному та полісистемному просторі сучасної педагогічної реальності;

– особистісно-розвивальний характер функціонування педагогічної освіти досягається за умови, якщо концепція й модель її реалізації, компоненти, закономірності та принципи функціонування обґрунтовуються на засадах особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу тощо.

3. Успішність підготовки кваліфікованих педагогів безпосередньо залежить від системи науково-методичного забезпечення процесу підвищення кваліфікації, особистісного саморозвитку, самовдосконалення та неперервного фахового зростання.

4. Безперервний професійний розвиток учителів з огляду на їхню професійну діяльність в глобальному середовищі в умовах соціально-економічних змін на ринку праці та підвищення суспільних вимог до рівня професійної компетентності та конкурентноспроможності фахівців має здійснюватись на основі системно-синергетичного та компетентнісно-кваліфікаційного підходів, відповідно до історичних, політичних, економічних та культурних особливостей кожної країни, забезпечувати ефективне управління навчальним середовищем та ресурсами, пов'язувати шкільні навчальні програми з потребами суспільства тощо.

5. Вивчення та узагальнення позитивних ідей педагогічного досвіду, накопиченого в Греції, Італії та Іспанії в умовах формування європейського та світового науково-освітнього простору забезпечить можливість для удосконалення системи професійної підготовки педагогів, активного пошуку ефективних шляхів модернізації системи педагогічної освіти з урахуванням європейських та світових тенденцій.

6. Дослідження проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії характеризується розвитком різних напрямів педагогічних теорій, концепцій та систем, пошуком, аналізом та обґрунтуванням нових підходів до вирішення теоретичних та практичних питань щодо забезпечення суспільства кваліфікованими педагогічними працівниками.

7. Проблеми розвитку національної освіти, у тому числі педагогічної, у кожній країні ЄС завжди були і залишаються предметом пильної уваги не лише філософів, соціологів, економістів, психологів, компаративістів, а й педагогів-практиків, активно обговорюються на різних наукових конференціях, форумах, симпозіумах та семінарах. Усе вище викладене дає змогу зробити висновок про те, що педагогічна освіта є одночасно філософською, міждисциплінарною категорією і соціокультурним феноменом, який відкриває необмежені можливості для під-

твердження фактів, трактування процесів, пояснення реальних ситуацій які мають місце в сучасних системах педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії.

8. Визначення взаємозв'язку між тенденціями розвитку систем педагогічної освіти Греції, Італії, Іспанії та їх гармонізація з системами підготовки педагогів інших провідних країн ЄС у спільному європейському просторі педагогічної освіти і науки, на наш погляд, забезпечить вільний вибір місця навчання, сприятиме зближенню освітніх систем країн-членів ЄС, у тому числі й України у контексті її поступової інтеграції до ЄПВО; уможливить створення нової “міжнародної” моделі вчителя – громадянина, професіонала, європейця.

Аналіз провідних положень європейських учених щодо концептуальних моделей професійної підготовки учителів у країнах ЄС засвідчив, що на сучасному рівні вирішення проблеми професіоналізації підготовки вчителя пов'язане з науковим обґрунтуванням й практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти в бік більшої збалансованості її складових: загальної, спеціальної та професійної. Це вимагає першочергової розробки бази професійних знань учителя, яка має включати не тільки знання концепцій, технологій і володіння педагогічною технікою, а й уміння розвивати й оцінювати свою професійну діяльність. Різноманітність теоретичних підходів та концептуальних ідей щодо організації професійної підготовки вчителів у ЄС сприятиме також розробці і поширенню ідей професіоналізації на європейському континенті, у тому числі країнах Південної Європи (*Постригач Н. О. Концептуальні моделі професійної підготовки учителя в країнах ЄС на зламі століть*, 2014, с. 157).

З огляду на вище означене, нами обґрунтовано технологію логіки розгортання історико-педагогічного дослідження розвитку педагогічної освіти в досліджуваних нами країнах. По-перше, обравши за основу *критерії типізації освітніх кластерів споріднених країн*, а також на основі *типологічного підходу (за рівнем економічного розвитку)*, нами виділено країни Південної Європи, крім кластерів країн Західної, Східної Європи, прибалтійських країн. По-друге, для визначення сучасних стратегій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, нами спочатку *проаналізовані освітні системи цих країн*. По-третє, проаналізовано *структуру системи педагогічної освіти та національні особливості професійної підготовки педагогів зазначених країн*. По-четверте, визначено *систему післядипломної педагогічної освіти*, що розвивається і функціонує у кон-

тексті парадигми навчання упродовж усього життя й охоплює підвищення кваліфікації, перекваліфікацію та професійний розвиток.

2. 4. Методологічні підходи дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії

Методологія виступає однією із форм самопізнання і самосвідомості науки, бо знання відображають дійсність і водночас є продуктом конструктивної роботи мислення, яке відтворює зв'язки об'єктів реальності (Сисоєва С. О., 2008, с. 393).

Тому важливе методологічне значення має вибір підходів, з позицій яких буде здійснюватись дослідження. Зокрема, у тлумачному словнику поняття “підхід” визначається як сукупність прийомів, способів впливу на кого-небудь та на що-небудь, вивчення чого-небудь, ведення діла (*Великий тлумачний словник української мови*, 2001, с. 534).

Узагальнене розуміння “підходу” визначається як:

– теоретична та (або) логічна засада для розгляду, аналізу, опису, проектування, конструювання чого-небудь (теорії, структури, моделі, тези, ідеї, гіпотези тощо). У цьому значенні “підхід” співвідноситься з такими поняттями як “принцип”, “позиція”, “ідея”;

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

– ознака або сукупність ознак якості здійснення діяльності, її якісної характеристики, що пов'язує його з поняттями “якість”, “особливість” (Кравцов А. О., 2005, с. 197).

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

Проблематика історико-педагогічного знання, з точки зору Н. Дем'яненко, досліджується системно, за хронологічними періодами, в рамках

філософської чотиримірності, де кожен з аспектів – онтологічний, гносеологічний, аксіологічний, праксіологічний виступають самостійними і водночас взаємозумовленими категоріальними структурами. Зокрема, в онтологічному аспекті фіксуються і визначаються вітчизняні освітні системи та педагогічні технології (об'єкт дослідження) в історії їх розвитку, виявляються умови їх існування, загальні й необхідні параметри, властивості, суперечності й закономірності (Дем'яненко Н. М., 2005).

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

Праксеологічний підхід дає можливість визначити цілепокладання і доцільність, творчу сутність, діяльну проекцію об'єкта дослідження. З точки зору аксіології фіксується й усвідомлюється цінність об'єкта дослідження, виявляються можливості вибору істинних цінностей, їх основні види, способи функціонування, встановлюється соціально-історична зумовленість наявних цінностей, принципи їх оцінки й переоцінки, способи творення вищих цінностей. Науково-обгрунтований підхід до трактування історико-педагогічних явищ у світлі ретроспективного аналізу, оцінки сучасного стану і визначення перспектив розвитку освітніх систем та педагогічних технологій забезпечується на основі низки принципів (Дем'яненко Н. М., 2005, с. 1–2).

Принцип (від лат. “*principium*” – основа, начало): 1) у суб'єктивному сенсі основне положення, передумова (принцип мислення); (принцип дії); в об'єктивному смислі – вихідний пункт, першооснова, найперший (реальний принцип, принцип буття) (*Философская энциклопедия*).

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

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

Принцип єдності логічного й історичного дозволяє висвітлювати історичні факти, викласти логіку історичного процесу, виявити закономірності його розвитку. Спрямований на розгляд історико-педагогічного явища як об'єктивно існуючої дійсності, що об'єктивно розвивається за власними внутрішніми, незалежними від людини законами.

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

Парадигмальний принцип, висхідний до провідних ідей герменевтики, передбачає реконструкцію історичних подій із збереженням іманентних особливостей їх становлення (Копьл А. Н., 2007, с. 100).

З метою реалізації принципів логіки викладу історико-педагогічного дослідження використовується декілька наукових підходів: *конкретно-історичний* ... який передбачає дослідження і виклад фактів історії освіти в широкому соціокультурному аспекті з наступним їх аналізом; *формаційний*, за яким історико-педагогічна проблематика оцінюється у контексті соціально-економічних формацій; *цивілізаційний* – базується на виявленні соціологічних передумов у висвітленні історії педагогічних ідей і практики виховання; *культурологічний* – виявляється через налагодження діалогу культур, встановлення зв'язку культури, досвіду людства і виховання; *антропологічний* – основу його становить аналіз історії освітніх систем і педагогічних технологій з позицій уявлень про людину як базову цінність і мету виховання й освіти; *соціально-історичний* – передбачає чітке врахування й відтворення всіх деталей і етапів досліджуваної проблеми в контексті впливу соціальних механізмів (Дем'яненко Н. М., 2005, с. 2).

Як пропонує українська вчена-компаративіст А. Сбруєва, методологічну основу порівняльно-педагогічних досліджень повинні складати такі підходи: *цивілізаційний* – освітній процес розглядається в рамках сукупності всіх форм життєдіяльності дитини (людини) тієї чи іншої цивілізації – матеріальних, політичних, культурних, релігійних, наукових тощо; *антропологічний* – освітні реалії розглядаються крізь призму людини, потреб розвитку особистості; – *синхронний* – осмислення розгортання освітнього процесу в просторі, у співвідношенні з іншими цивілізаціями і регіонами; *діахронний* – розглядаються і зіставляються педагогічні факти та явища, що відбуваються в різних культурно-історичних циклах у межах однієї цивілізації (Сбруєва А. А., 1999, с. 28).

Цивілізаційний підхід, на думку Г. Корнетова, являє собою спосіб осмислення цілей, засобів, механізмів, умов, результатів реалізації при-

роди індивіда, що забезпечує аналіз педагогічних феноменів у єдності їх вираження від *загальнолюдського* (людська цивілізація) до *локального рівня* (часткові явища) (Корнетов Г. Б., 1994, с. 208).

Таким чином, у руслі нашого дослідження *цивілізаційний підхід* передбачає вивчення історії й сучасного стану педагогічної освіти окремих країн, зокрема, Греції, Італії та Іспанії з урахуванням взаємовпливу різних культурних традицій у контексті розвитку педагогічно-освітнього процесу в глобальному (світовому) масштабі.

Культурологічний підхід О. Олійник розглядає у контексті загальнофілософського розуміння культури, аналізуючи педагогічні факти та явища з урахуванням соціальних і культурних процесів минулого, сучасного і майбутнього як “сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для засвоєння та трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності” (Олійник О. В., 2010, с. 39).

У зв’язку з цим Т. Іванова переконливо доводить, що “у світлі культурологічного підходу до освіти його епіцентром є людина як вільна індивідуальність, здатна до особистісної самодетермінації в культурі” (Іванова Т. В., 2005, с. 71).

Культурологічний підхід, його методологія, з науково-філософської позиції І. Зязюна, “особливо цінні тим, що визначаються основні регулятиви побудови змісту освіти, в тому числі й вимоги представленості, відображення в ній основних досягнень людського розуму та людської діяльності, всього багатства людських культур, їх взаємозв’язку і взаємодії. Ці уявлення повинні бути не фрагментарними, а системними, повними, необхідними і достатніми для успішного входження суб’єкта освіти у світ культури в усіх її виявах – науковій сфері, суспільному виробництві, повсякденному побуті, саморозвитку тощо, його опанування і, по можливості, розвитку...” (Зязюн І. А., 2011, с. 21).

У руслі нашого дослідження застосування культурологічного підходу уможливорює аналіз проблеми розвитку педагогічної освіти з точки зору консолідації і збагачення європейської ідентичності з урахуванням культурної та мовної різноманітності Греції, Італії та Іспанії і збереженням локальних освітніх традицій та особливостей; визначити майбутні цілі систем педагогічної освіти з урахуванням національного розмаїття.

Системний підхід виступає методологічною орієнтацією дослідження, заснованого на розгляді об’єктів вивчення у вигляді систем, тобто

сукупності елементів, пов’язаних між собою через взаємодію, виступаючи як єдине ціле відносно навколишнього середовища. Це дозволяє не тільки ретельно дослідити структурні компоненти систем, а й здійснити проектування, моделювання нових систем, сформулювати механізм їх цілеспрямованого функціонування та розвитку (Огієнко О. І., 2008, с. 62).

Системний підхід до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду, з точки зору О. Локшини, якої намагаємося дотримуватися і ми, у руслі означеної проблематики наукового пошуку, скеровує дослідження в напрямі пізнання змісту шкільної освіти (*у нашому випадку – педагогічної освіти*) як системи в нерозривній єдності її характеристик, взаємозв’язок яких формує цілісні якості цієї множини. При цьому увага зосереджується на таких параметрах, як структурність у контексті виокремлення внутрішніх взаємодій між елементами системи і функціональність задля розкриття її цілей і функцій (Локшина О. І., 2011 б, с. 8).

Як зазначає О. Локшина, на основі аналізу доробку українських і зарубіжних педагогів-компаративістів, для порівняльної педагогіки на сучасному етапі важливим є:

- застосування системного підходу до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду;
- розгляд освітнього феномена в історико-соціально-економіко-культурному контексті;
- дослідження філософсько-теоретичного підґрунтя, на якому будуються освітні зміни;
- посилення практичної зорієнтованості порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій розробникам освітньої політики для вдосконалення національної освіти;
- посилення прогностичної функції, яка апіорі передбачає виявлення тенденцій розвитку під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, що детермінують напрям розвитку (Локшина О., 2010, с. 6–15). Ці позиції були враховані нами при визначенні рівнів проведення дослідження.

Українська дослідниця Г. Щука слушно зауважує, що “широка сфера порівняльно-педагогічних досліджень вимагає від науковця створення власної методологічної програми і обмежує можливість використання моделей, розроблених іншими дослідниками” (Щука Г. П. *Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень*).

Водночас опора на розроблені вітчизняними та зарубіжними ученими (А. Глузман, І. Блауберг, А. Кузнецова, О. Локшина, Е. Юдін, Н. Якса) положення системного підходу дозволила визначити межі його

застосування у педагогіці вищої школи, реалізовувати основні принципи при конструюванні та апробації різних педагогічних систем (у тому числі Греції, Італії та Іспанії).

Одним із вихідних моментів у системному дослідженні є виокремлення сукупності ознак і їх системне описання, котрі виступають в якості критеріїв життєздатності системи. Так, у “Філософському енциклопедичному словнику” зарубіжні учені І. Блауберг та Е. Юдін системний підхід визначають як “напрямок методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить розгляд об’єктів як систем ... Він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об’єкта, на виявлення багатоманітних типів зв’язків у ньому і зведення їх в єдину теоретичну картину”. Автори підкреслюють необхідність розгляду системних явищ з точки зору організованості, структурності, функціональності, цілісності (Глузман А. В., 1996, с. 27–28).

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

У процесі дослідження тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії системний аналіз необхідно спрямовувати на виявлення спільних та відмінних рис у розвитку педагогічної освіти цих країн, зокрема, змісту педагогічної освіти, мети, зовнішніх та внутрішніх зв’язків у системі... а також на визначення напрямів використання досвіду країн Південної Європи у системі педагогічної освіти України.

Системний підхід спрямовує дослідження на визначення педагогічної освіти (у тому числі в Греції, Італії та Іспанії) як цілісної системи, що характеризується певними взаємопов’язаними елементами, забезпечує відкритість і зворотній зв’язок, представляє конкретну загальну мету, а також її структури та змісту “як системного утворення, що має свої специфічні закономірності (параметри, критерії, рівні); як частини цілісної макроструктури вчителя в соціумі; як становлення особистості фахівця в межах цілісного соціокультурного простору” (Якса Н. В., 2009, с. 90).

Тому видається цілком логічним, що за основу системного дослідження педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії будемо застосовувати методологічний інструментарій системного підходу, розроблений А. Кузнецовою: виділення педагогічного об’єкту та представлення його як цілісно взаємодіючого з середовищем; визначення спеціальної дослідницької позиції з метою виявлення в педагогічному об’єкті педагогічної системи; формування методологічної програми; визначення методики системного дослідження як сукупності методів, прийомів та засобів з метою дослідження педагогічного об’єкта; формування методології практики (Кузнецова А. Г., 2001, с. 73–78).

У контексті означеної проблематики дослідження нам особливо імпонує точка зору А. Глузмана, який зазначає, що університетська педагогічна освіта як система включає в себе підсистеми часткового порядку. Зміст освіти, педагогічний процес в університеті, комплекс теоретичного і практичного навчання, взаємодію суб’єктів можна розглядати як самостійні підсистеми. Одночасно університетська педагогічна освіта є частиною системи вищої педагогічної освіти. У свою чергу вплив, якого зазнає університетська педагогічна освіта у ході трансформації окремих частин, є способом вираження її саморуху. Університетська педагогічна освіта, відображаючи реальність соціально-економічних, культурно-освітніх подій, що відбуваються, знаходиться в постійному русі. Від того, в якій формі розвитку перебувають елементи системи, залежить її рух вперед чи назад. Тому розгляд особливостей розвитку університетської педагогічної освіти в різні періоди історії буде пов’язаний з характерологічними змінами, котрі відбуваються з кожним із елементів і системою в цілому. Саме ці зміни, в кінцевому підсумку, і визначають тенденції розвитку... університетської педагогічної освіти (у тому числі педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії) (Глузман А. В., 1996, с. 31).

Синергетичний підхід, на переконання В. Крижко, дає можливість ґрунтовно міждисциплінарно дослідити освіту як реальну проблему та “уможливлення” буття і мислення в контексті певних цінностей.

Синергетична методологія вносить принципово нові сюжети в світоглядну теорію. Згідно з нею в центр наукової уваги ставляться не об’єкти, а взаємодія між ними. В науковому дискурсі спостерігається зміщення акценту з аналізу стану речей на процеси, в яких вони перебувають, на дослідження спрямованості і незворотності змін... Синергетика істотно посилює позиції тих, хто діалектично сприймає та інтерпретує світ, наголошує на таких фундаментальних принципах, як взаємозв’язок

і багатовекторний розвиток. Цьому, зокрема, сприяє такий інноваційний принцип, як “порядок через флуктуації” (Крижко В. В., 2005, с. 361).

О. Галус визначає: синергетичний підхід разом із системним мають стати теоретичним і діяльним підґрунтям поширення інноваційних процесів у освіті, підвищення їхньої результативності та соціальної значущості (Галус О. М., 2009).

Переваги синергетичного мислення полягають у тому, що воно забезпечує цілісність світобачення. Під впливом синергетики виникла, зокрема, ідея коеволюційного, тобто узгодженого розуміння еволюційних процесів у природі та суспільстві. Завдяки синергетиці науковий дискурс дедалі більше позбавляється конфронтаційності, збагачується принципом доповнення. В науковому мисленні чіткіше усвідомлюється думка про те, що загальна картина будь-якого явища складається із часткових його картин і фрагментів, що відповідають різним способам спостереження та інтерпретації і можуть бути несумісними у традиційному розумінні, але сприймаються як такі, що взаємодоповнюються в новому.

Проведений аналіз дозволив В. Крижко визначити принаймні три основних аспекти тлумачення синергетики:

- *світоглядний* – синергетика як нова форма діалогу людини з природою та людини з людиною;
- *концептуальний* – як універсальна теорія самоорганізації складних систем;
- *методологічний* – синергетика як міждисциплінарна методологія дослідження розвитку складних систем (Крижко В. В., 2005, с. 362–363).

Одним із наслідків поширення синергетичної парадигми пізнання світу є організація знань у системі освіти відповідно до принципів міждисциплінарного синтезу. Тому проблема застосування принципів синергетики в освітній галузі стає предметом дослідження багатьох науковців, коли актуальним постає розробка системи інтегративних, синтетичних, фундаментальних знань в освітній сфері, зокрема й у сфері професійно-педагогічної підготовки (*Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*, 2014, с. 180).

Звідси *інтегративний підхід в освіті* – це підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об’єднання його елементів у цілісність. При цьому, результатом зазначеного інтегративного підходу можуть бути цілісні системи знань різних рівнів – цілісність знань про соціальну (у тому числі педагогічну), природну, космопланетарну дійсність; предмета, курсу, розділу, теми. Важливо, що у практичній площині

інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів та учнів, що спрямовують навчальний процес на об’єднання знань. Це відбувається на основі міждисциплінарних підходів до їх організації (*Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*, 2014, с. 188).

Основна особливість цілісного підходу полягає в “аналізі цілісності досліджуваного і проєктивного феномену якості особистості, особистості в цілому, педагогічного процесу, його фрагменту, шляхів забезпечення і підвищення його цілісності, що забезпечується у випадку, якщо методологію цілісного підходу реалізувати в процесі здійснення всіх інших підходів” (Зязюн І. А., 2011, с. 22).

Цілісний підхід розгляду проблеми дослідження реалізується через вивчення об’єкта з позиції більш складного цілого, а не ізольовано від інших пов’язаних з ним об’єктів; визначення головних елементів, частин, сторін об’єкта як цілісної системи, їх специфіки, особливостей; установлення взаємозалежності частин, елементів, внутрішніх зв’язків, які виконують різні функції і відбивають різні форми взаємозалежності; вивчення суттєвих зв’язків, які впливають на явище, розвиток педагогічного процесу, що передбачають визначення основного зв’язку, причину; виявлення тих елементів, які дозволяють впливати на цілісну систему. Крім того, цілісний підхід дозволяє визначити місце і роль явища, процесу, що досліджуються, в макро- та мікроцілісності; сприяє всебічному вивченню об’єкта дослідження, проникненню в сутність процесу, явища, виявленню суттєвих і несуттєвих зв’язків; виявити ступінь розробки, стан тієї чи іншої проблеми в науці, її розв’язання на практиці (Лозова В. І., 2000, с. 39–40).

В останні десятиріччя виник новий напрям у теорії педагогічної освіти – *компетентнісний підхід*, відповідно до якого має бути реалізований зміст педагогічної освіти. При підготовці вчителя слід спиратися на визначення поняття “компетентність у навчанні” та напрацюванні науковців у зазначеній сфері (Постригач Н. О. *Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителів у Грецькій республіці*, 2014, с. 274–275).

Компетентнісно-кваліфікаційний підхід до побудови педагогічної освіти є інструментом для досягнення проголошених цілей і пріоритетів розвитку європейської вищої освіти до 2020 р. Відповідність отриманої

індивідуумом освіти встановленому стандарту компетентностей визнається присвоєнням кваліфікацій, які офіційно підтверджують цінності набутих компетентностей на ринку праці та подальшого навчання (Пуховська Л. *Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям Болонського процесу у наступному десятиріччі*, с. 75).

Вибір цього підходу у контексті нашого дослідження зумовлений тим, що наприкінці ХХ ст. почали відбуватися докорінні зміни в парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких склалися протягом усього століття. Колишня парадигма, що відбивала інтереси та сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання й імовірнісної оцінки. Ознаками революції в освіті, що відбувається на зламі століть, є сукупність якісних зрушень (інколи навіть стрибків), серед яких: перехід від “конверсного виробництва” фахівців різних галузей до виробництва їх “малими серіями” чи навіть “поштучно”. При цьому найважливішою властивістю, що її набуває освіта, стає гнучкість, здатність до переналагодження, це стосується як освітньої системи, так і її продукту – фахівця; перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності та постійного засвоєння нової інформації. Основним орієнтиром освіти є формування творчої особистості, що здатна саморозвиватися (Овчарук О. В., 2004, с. 15).

Не зважаючи на домінування герменевтичної парадигми, позитивістська методологія не втрачає свого впливу на історико-педагогічні дослідження. На рубежі ХХ – ХХІ ст. дескриптивний підхід вивільнюється від ідеологічного диктату й пропонує повернення до традиції детального, ретельного, об’єктивного вивчення історико-педагогічних фактів з їх наступним узагальненням... Застосовуючи потенціал усталених методів історико-педагогічного дослідження, опираючись на розроблений сучасною наукою принцип поліпарадигмальності, необхідно обґрунтувати такий підхід, котрий дозволить створити теоретичну модель, яка розкриває закономірності педагогічного процесу, його особливу логіку і внутрішні смисли (Копыл А. Н., 2007, с. 99–100).

Парадигмальний підхід в історії педагогіки обґрунтовано О. Сухомлинською, М. Богуславським, Г. Корнетовим, Т. Куном та ін. (Сухомлинська О. В., 2003; Богуславский М. В., Корнетов Г. Г., 1994; Кун Т., 2003; Göktürk E.). Зокрема, парадигма, за визначенням О. Сухомлинської, – “одне з ключових понять сучасної філософії науки й означає сукупність

переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством, певна наукова традиція. Парадигмальний же підхід в історії педагогіки – це генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти, тобто внутрішню логіку розвитку досліджуваного предмета як системи бінарних опозицій (авторитарне виховання – педоцентричне виховання, соціально-орієнтований процес – особистісно-орієнтований процес тощо)”. Між цими протилежностями, на думку авторів, розвивається педагогічне знання... (Сухомлинська О. В., 2003, с. 16–25; Богуславский М. В., Корнетов Г. Г., 1994).

Питання про парадигму як модель постановки проблем і сукупності прийомів їх розглядання висвітлене у праці Т. Куна “Структура наукових революцій”, де автор пропонує розглядати парадигму як наукову спільноту, яка у своїй науковій діяльності керується певною сукупністю знань і підходів до об’єкта досліджень (Кун Т., 2003).

Зокрема, за визначенням Т. Куна, парадигма включає в себе метамодель презентації інструментів і моделей предмета, використовуюваного конкретною науковою громадськістю, і парадигма легко плутається з цією метамоделлю, яка насправді є її частиною з погляду філософа. Він дає визначення парадигми наступним чином: «У своєму встановленому використанні, парадигма є визнаною моделлю чи зразком, і цей аспект її значення дозволив мені ... наблизити «парадигму»... Таким чином, парадигма як модель, з’явилася ще до Куна. З точки зору онтології і теорії пізнання, в даний час ми можемо повернутися до питання про зв’язок між парадигмою, онтологією і гносеологією. Насамперед, якщо “парадигма” є також безумовною, то виступає частиною онтології у філософському сенсі, й оцінка того, як багато ми можемо дізнатися про неї, залежатиме від епістемологічної позиції, яку ми могли б прийняти (Göktürk E. *What is “paradigm”?* с. 8–9).

У праці Т. Куна “Структура наукових революцій” відбувається потужний процес “переключення парадигми” від попередніх філософій, зокрема *філософії біхевіоризму*, до нової *філософії конструктивізму*, з позицій якого кожна людина впродовж життя конструює своє особисте розуміння навколишньої дійсності. Саме тому кожна людина унікальна за своїм баченням світу, своїми переконаннями, своїм світоглядом. Звідси ключовими ідеями конструктивізму є *теоретичний та концептуальний релятивізм*, важливість контексту, критичне мислення та трансформувальне навчання (Кун Т., 2003, с. 14).

Парадигмальна модель наукового знання Т. Куна важлива в контексті нашого дослідження, оскільки на зламі століть відбувається трансформація традиційних поглядів, уявлень, наукових установок, термінів, поява нових субдисциплін педагогічної науки, що призводить до розпаду парадигми і появи нової або до формування паліпарадигмальної наукової картини поліфонічного світу. Загальна схема (модель) історико-наукового процесу, запропонована Т. Куном, включає в себе два основних етапи:

– “нормальна наука”, де безроздільно панує парадигма (сукупність фундаментальних наукових установок, уявлень і термінів, котра приймається і поділяється науковим співтовариством і об’єднує більшість його членів);

– “наукова революція” – розпад парадигми, конкуренція між альтернативними парадигмами і, нарешті, перемога однієї з них, тобто перехід до нового періоду “нормальної науки”.

Т. Кун вважає, що перехід однієї парадигми до іншої через революцію є звичайною моделлю розвитку, характерною для зрілої науки. Причому науковий розвиток, на його думку, подібно розвитку біологічного світу, представляє собою односпрямований і незворотний процес (Саврушева М. *Філософія науки и техники*).

У цьому контексті, аналізуючи професійну підготовку вчителів наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. у країнах Західної Європи (*суголосно з країнами Південної Європи – курсив наш*) й порівнюючи її з підготовкою педагогів в Україні, Л. Пуховська виділяє чотири парадигми педагогічної освіти: *академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну і дослідницько-орієнтовану*. Причому, традиційними загальноприйнятими (у рамках класичної освітньої парадигми) вважаються академічно-традиціоналістська і технологічна парадигми. Індивідуальна і дослідницько-орієнтовна вважаються інноваційними і розглядаються з позиції особистісного підходу (Люлька В. С., 2013, с. 1; Пуховська Л. П., 1997; 1998).

У сучасних умовах педагогіки-компаративісти наголошують на необхідності застосування наукового методу з його прогностичною функцією, точними дослідницькими технологіями, ретельною емпіричною перевіркою гіпотези, валідними вимірниками. Як стверджує українська дослідниця О. Локшина, його прихильники, не відмовляючись від амбітної мети порівняльної педагогіки “досліджувати та пояснювати особливості систем освіти”, пропонували це робити, базуючись не як раніше на інтуїції компаративістів, а на науковій теорії, що визначається закона-

ми, кількісними даними та тестами (Локшина О. *Тенденція як категорія порівняльної педагогіки*, 2011, с. 6).

Застосовуючи порівняння у дослідженнях, на думку О. Огієнко, важливо враховувати, що порівнювати доцільно лише ті об’єкти, яким властиві загальні характеристики, а порівняння здійснювати лише за найбільш суттєвими їх властивостями (Огієнко О. І., 2008, с. 30).

Порівняльний підхід потребує з’ясування спільностей та розбіжностей феномену змісту шкільної (*педагогічної*) освіти в національних вимірах держав-членів, вивчення причинно-наслідкових зв’язків для пояснення динаміки змін у взаємозалежності з тенденціями розвитку в національній системі освіти, посилення практичного характеру дисертаційного дослідження наданням рекомендацій розробникам освітньої політики для удосконалення вітчизняної освіти.

У руслі нашого дослідження під порівняльним історико-педагогічним дослідженням розвитку педагогічної освіти ми будемо розуміти порівняння систем освіти різних країн (або компонентів цих систем, зокрема педагогічної освіти) з метою виявлення, аналізу спільностей та розбіжностей між освітніми фактами та педагогічними явищами, обґрунтування тенденцій їх розвитку, забезпечення об’єктивної оцінки прогностичних шляхів застосування зарубіжного досвіду у вирішенні проблем педагогічної освіти власної країни.

Порівняльний підхід, на думку Т. Кристопчук, забезпечує можливість здійснення аналізу системи підготовки педагогічних кадрів у країнах ЄС загалом, і у кожній країні зокрема, з’ясування спільних та відмінних рис у становленні та розвитку різних систем педагогічної освіти в країнах ЄС, їх зіставлення з вітчизняними моделями з метою можливих напрямів використання досвіду країн ЄС у системі педагогічної освіти України (Кристопчук Т. Є., 2013, с. 69).

Кластерний підхід – кластерний аналіз, що використовувався для розглядання розвитку педагогічної освіти в країнах, які об’єднувались у формат кластерів за політичною (Європейський Союз), географічною (регіони Західної, Північної, Південної та Центральної Європи), економічною (країни з розвинутою ринковою економікою, країни з перехідною економікою) ознаками (Локшина О. І. *Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу*, 2011, с. 12).

Традиційними способами класифікації країн є розміри території, чисельність населення, соціально-політичний устрій, рівень економічного розвитку, географічне положення тощо. При цьому учені найчастіше за-

стосовують регіональний (класифікація держав за географічною ознакою) і типологічний (групування за критерієм економічного розвитку) способи групування країн. Кластерний аналіз передбачає виокремлення компактних, віддалених одна від одної груп об'єктів, відшукує «природне» розбиття сукупності на області скупчення об'єктів. Він використовується, коли вихідні дані представлені у вигляді матриць близькості або відстаней між об'єктами або у вигляді точок у багатовимірному просторі. Найбільш поширені дані другого виду, для яких кластерний аналіз орієнтований на виділення деяких геометрично віддалених груп, всередині яких об'єкти близькі (Кузнецов Д. Ю., Трошина Т. Л. *Кластерный анализ и его применение*, с. 1–2).

Кластери, на думку М. Портера, – це об'єднані за географічною ознакою групи взаємопов'язаних установ і підприємств у споріднених галузях, а також пов'язаних з їхньою діяльністю організацій (наприклад, університетів, агентств із стандартизації) у межах певної галузі (Портер М., 2005, с. 256).

У сфері освіти умовно виділяють два види кластерів: 1) як сукупність соціальних структур, сконцентрованих у певному соціально-економічному просторі, які упродовж певного часу надають комплекс освітніх послуг; 2) кластер як сукупність соціальних структур, сконцентрованих у певному соціально-економічному просторі, які упродовж певного часу надають комплекс просвітницько-культурних послуг. Як зазначає Т. Кристопчук, Південна Європа – геополітичний регіон на півдні Європи, до якого належать країни на березі Середземного моря, що є членами ЄС, серед них, зокрема, країни Піренейського півострова (Португалія, Іспанія), Апеннінського півострова (*Італія*), *Греція*, острівні держави – Мальта та Кіпр. Оскільки цей регіон є одним з найдавніше заселених і вплинув на розвиток цивілізації загалом, його називають “колискою європейської цивілізації”. Упродовж ХХ ст. у цих країнах існували військові режими та диктатури, що позначилося на суспільно-економічному розвитку. Країни, регіони, обравши шлях демократичного розвитку, почали здійснювати економічні реформи, спрямовані на розширення ринкових засад економіки (Кристопчук Т. Є., 2013, с. 89).

Дослідники П. Дессі (Pascaline Descy) та М. Тессарінг (Manfred Tessaring) у звіті Європейського центру розвитку професійної освіти (CEDEFOP) класифікували європейські країни на п'ять кластерів. Критерієм такого поділу було значення неформальної освіти, а також інституційних й методологічних заходів та організованих експериментів (Pascaline Descy, Manfred Tessaring, 2002, с. 8–9).

У руслі нашого дослідження привертає увагу другий кластер – *країни Середземноморського басейну*: Греція, Італія, Іспанія, котрі не мають багатих традицій у професійній освіті, тому неформальна освіта є домінуючою у набутті, відтворенні та оновленні навичок. У зв'язку з цим було запроваджено низку організаційно-методологічних заходів, котрі, однак, не призвели до зниження важливості неформальної підготовки як у державному, так і приватному секторах Греції, Італії, Іспанії – це країни середземноморського басейну, котрі не мають багатих традицій у професійній освіті, тому неформальна освіта є домінуючою у набутті, відтворенні та оновленні навичок. У зв'язку з цим було запроваджено низку організаційно-методологічних заходів, котрі, однак, не призвели до зниження важливості неформальної підготовки як у державному, так і приватному секторах (Постригач Н. О. *Професійна підготовка педагогічного персоналу в європейських країнах середземноморського регіону*, 2009, с. 34).

Таким чином, з одного боку, вибір держав – Греція, Італія, Іспанія – зумовлений наявністю накопиченого системами освіти цих країн позитивного педагогічного досвіду, який вивчається в європейських масштабах, зокрема стосовно запровадження європейського виміру в національні системи освіти та підготовки й рекомендується європейськими освітніми закладами для розповсюдження. З іншого боку, вибір цих країн для дисертаційного дослідження обґрунтований поділом на підрегіони країн Середземномор'я з метою геополітичного розмежування. За твердженням професора Мальтійського університету Рональда Султани, з економічної, політичної і культурної точки зору Португалію, Іспанію, Італію та Грецію доцільно групувати як *Південно-Європейський блок* (Sultana R. G. *The Euro-Mediterranean region and its universities: An overview of trends, challenges and prospects*, с. 3).

Тож критерієм для вибору групи країн для дисертаційного дослідження був регіональний підхід, тобто класифікація за географічним розташуванням, зокрема, Греції, Італії та Іспанії як країн південно-європейського регіону, які входять до Середземноморського басейну, *типологічний підхід* (як спосіб групування за критерієм економічного розвитку), зокрема, Греції, Італії та Іспанії як економічно найрозвиненіших країн південно-європейського регіону, які входять до Середземноморського басейну, а також кластер сукупності соціальних структур, сконцентрованих у певному соціально-економічному просторі (Південна Європа), які упродовж певного часу надають комплекс освітніх послуг (структурна і функціональна організація системи освіти); прийняття цих країн до

складу ЄС на різних *етапах розширення європейської інтеграції* (наступний критерій вибору країн для дослідження) зумовило вектор їхнього суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку.

Для побудови логічної моделі порівняльного історико-педагогічного дослідження та розв'язання конкретних завдань ми взяли за основу методологічний підхід поділу порівняльно-педагогічного аналізу американського компаративіста І. Кендла на взаємопов'язані і взаємозумовлені рівні (описовий, історико-функціональний, узагальнювально-оцінювальний), що, на думку дослідника, дозволяє розширити діапазон зіставлень, вивчити педагогічні системи в тісному зв'язку з економічними, суспільно-політичними і культурними чинниками (Лавриченко Н., 2006, с. 17–23). Тому наша модель ґрунтується на теоретичних узагальненнях провідних чинників, у контексті яких отримала розвиток і функціонує модель педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії.

Це дає підстави стверджувати, що південно-європейська традиція порівняльно-педагогічних досліджень у галузі педагогічної освіти має певні особливості, які передбачають осмислення відмінностей у тлумаченні науково-педагогічних термінів, визначень, суджень, тлумачень, обґрунтувань, потреба розкриття загального та конкретного у розвитку педагогічної освіти на основі національно-культурних особливостей та традицій шкільництва, що історично склалися й визначення на цій основі прогностичних напрямів її модернізації.

Водночас логіка побудови методологічних засад дослідження спонукала до аналізу надійних та ефективних теоретичних положень, наукових підходів, концепцій та ідей та потребувала застосування концептуального, міждисциплінарного та наукового підходів. Зокрема, *концептуальний підхід* передбачає попереднє розроблення концепції, що зумовило застосування комплексу ключових положень, які визначили цілісність побудови та послідовність викладу зібраних фактів, їх теоретичного узагальнення та обґрунтування висновків дослідження. *Міждисциплінарний підхід* ми обрали як методологічну основу забезпечення розв'язання завдань нашого наукового дослідження, водночас спираючись на розвиток як фундаментальний принцип діалектики (Колот А., 2014, с. 18–22).

Зазначимо, що Н. Гаркуша розглядає *“наукові підходи”* компаративного педагогічного дослідження як сукупність парадигматичних і прагматичних настанов, що визначають концепцію, стратегію, тактику і методологію порівняльно-педагогічного дослідження (Гаркуша Н. С., 2011, с. 151–154).

Для досягнення поставленої мети нами застосовано такі теоретичні і загальнонаукові методи: аналіз, порівняння, синтез, узагальнення, класифікація, індукція, дедукція, системний метод, що дало змогу розробити методологічну модель порівняльного історико-педагогічного дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, яка складається з таких рівнів.

Рівень 1 – логіко-аналітичний.

Рівень 2 – узагальнювально-оцінювальний.

Рівень 3 – результативно-порівняльний.

Рівень 4 – прогностично-інтерпретаційний.

Відправною точкою для визначення критеріїв порівняльного аналізу педагогічної освіти в досліджуваних країнах стали ступені порівняльної педагогіки за Б. Вульфсоном: 1) вивчення зарубіжної системи освіти; 2) дослідження, які будуються на базі бінарних (парних порівнянь), – чим стверджує допустимість досліджень присвячених одній країні, що не містять порівнянь (Вульфсон Б. Л., 2003), а саме країнам Південної Європи, для яких характерна спільна географічна, геополітична, історична та соціокультурна основа (загальне), яка прихована за національними традиціями та локальним характером освітніх систем кожної окремо взятої країни, чий освітні інституції віддзеркалюють традиції шкільництва та соціокультурні реалії (конкретне), пов'язані з процесами глобалізації та європейської інтеграції. Тому проблема розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії буде надалі розглядатись нами як система педагогічної освіти країн Південної Європи і на цій основі визначатимуться прогностичні напрями практичного застосування південно-європейського досвіду в теорії і практиці модернізації педагогічної освіти в Україні.

Таким чином, аналіз провідних методологічних підходів до дослідження проблеми розвитку педагогічної освіти засвідчив, що порівняльно-педагогічні дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії вимагають вибору відповідного методологічного інструментарію наукового пошуку та обґрунтування концепції дослідження.

Висновки до другого розділу

1. Обґрунтовано, що теоретичний аналіз літератури з проблеми формування наукового тезаурусу дослідження уможливив виокремлення трьох груп базових понять наукового дослідження, котрі виступають

теоретичним підґрунтям дослідження тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, структуру освітніх систем цих країн, а також функціональну організацію їхньої системи педагогічної освіти.

2. З'ясовано, що філософсько-педагогічні засади дослідження розвитку педагогічної освіти забезпечують розкриття діалектики системи педагогічної освіти, визначити та вирішити протиріччя її становлення та поступу, виявити взаємозв'язок кількісних та якісних змін, дослідити перехід до більш високих стадій еволюційного розвитку зі збереженням усього позитивного, що було раніше.

3. Доведено, що дослідження проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії характеризується розвитком різних напрямів педагогічних теорій, концепцій та систем, пошуком, аналізом та обґрунтуванням нових підходів до вирішення теоретичних та практичних питань щодо забезпечення суспільства кваліфікованими педагогічними працівниками. Усе вище викладене дає змогу зробити висновок про те, що педагогічна освіта є одночасно філософською, міждисциплінарною категорією і соціокультурним феноменом, який відкриває необмежені можливості для підтвердження фактів, трактування процесів, пояснення реальних ситуацій які мають місце в сучасних системах педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії.

4. Аналіз провідних методологічних підходів до дослідження проблеми розвитку педагогічної освіти засвідчив, що порівняльно-педагогічні дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії вимагають вибору відповідного методологічного інструментарію наукового пошуку та обґрунтування теоретико-методологічних основ дослідження.

РОЗДІЛ 3. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ, ІТАЛІЇ ТА ІСПАНІЇ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У даному розділі здійснено аналіз суспільно-політичних, соціально-економічних чинників становлення і розвитку педагогічної освіти в кінці ХХ – початку ХХІ століття; з'ясовано вплив процесів європейської інтеграції на теорію та практику розвитку педагогічної освіти в досліджуваних країнах; здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії в кінці ХХ – початку ХХІ століття.

3.1. Провідні чинники становлення та розвитку систем педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії

Особливості функціонування системи освіти завжди знаходилися у прямо пропорційній залежності від тенденцій розвитку суспільства, проте найбільш яскраво ця залежність проявилася в кінці ХХ століття, що пов'язано із загальними процесами прискорення соціально-економічних змін як у глобальному, так і локальному аспекті. Ці зміни стосуються характеру праці; економічної діяльності, її технічної бази, організаційної форми та структури; умов та вимог, які висуваються до рівня знань та кваліфікації людини; видів та типів діяльності; запиту на кваліфікаційні структури; структур суспільства та потреб; підходів до зайнятості та її умов; ролі держави, яка звужує сферу свого прямого втручання; інформації та технологій, які стали провідним прискорювачем динаміки змін (ЮНЕСКО, Париж, липень 1998 р.) (Огієнко О. І., 2008, с. 11).

До ключових чинників зовнішнього середовища Т. Десятов відносить “глобалізацію економіки й розвиток інформаційних технологій, а також перехід до постіндустріального суспільства, заснованого на знаннях” (Десятов Т. М., 2006, с. 24).

До основних сучасних тенденцій світового розвитку, що зумовлюють істотні зміни в системі освіти, належать: прискорення темпів розвитку суспільства і як наслідок – необхідність підготовки до життя в умовах,

що швидко змінюються; перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, що ґрунтується на знаннях, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії, у зв'язку з чим особливу важливість набувають фактори комунікабельності й толерантності; масове прагнення до здобуття вищої освіти; виникнення глобальних проблем, які можуть бути вирішені лише внаслідок співробітництва в рамках міжнародного співтовариства, що потребує формування сучасного мислення в молодого покоління; демократизація суспільства, розширення можливостей політичного й соціального вибору, що зумовлює необхідність підвищення рівня готовності громадян до такого вибору; динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої й малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни в сфері зайнятості, що визначають постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації й рівня перепідготовки працівників.

На розвиток вищої освіти (*органічною складовою якої педагогічна освіта – курсив наш*) впливають також глобалізація соціально-економічних процесів й інтернаціоналізація ринку освітніх послуг; розвиток інноваційних освітніх технологій; лібералізація державного управління освіти; дефіцит державних ресурсів, необхідних для підтримки й розвитку системи вищої освіти (Товканець Г. В., 2013, с. 11–12).

Примітно, що у 90-х роках, коли Греція взяла курс на Євроінтеграцію, процеси глобалізації охопили майже всі сфери життєдіяльності людей... що створило умови для формування інформаційного суспільства, яке, як зазначає професор А. Коккос, відображає ідею нової фази в історичному розвитку передових країн... У зв'язку з цим, на зміну парадигми просвітительської освіти, прийшла інноваційна парадигма освіти, найважливішою складовою якої, як наголошує науковець А. Караманос, стала ідея освіти протягом усього життя (Проценко О. Б., 2009 б, с. 18).

Специфічність процесу соціалізації людей у системі освіти полягає в тому, що він відбувається цілеспрямовано, систематично, планомірно, за допомогою певного кола осіб (педагогів), як правило, в навчальних закладах (Товканець Г. В., 2013, с. 72).

У більшості країн ЄС (*у тому числі, Греції, Італії та Іспанії – курсив наш*) педагогічна освіта завжди була пов'язана з конкретними умовами соціально-історичного розвитку. На сучасному етапі життя суспільства педагогічна діяльність та педагогічні дослідження здійснюються в суперечливих економічних, політичних та соціальних умовах (*Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*, 2011, с. 196).

Зокрема, освіта Греції функціонує в рамках високогомогенного суспільства, часті зміни політичних режимів, а також контексту величезних контрастів і різноманітності з відповідними відмінностями у розподілі популяції між міськими та сільськими регіонами (Papagueli-Vouliouris D., 1999, с. 129).

Зазначимо, що суспільно-економічні зміни, поглиблення економічної, а також політичної інтеграції, вияви багатьох світових тенденцій, зумовлені глобалізацією та вимогами економіки нового типу, яка ґрунтується на знаннях, на думку Т. Кристопчук, спонукають держав – членів Європейського Союзу створювати єдиний європейський простір освітніх систем, спрямованих на підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, педагогів (Кристопчук Т. Є., 2013, с. 65).

Враховуючи, що різноманітність культур, традицій, особливостей, у тому числі й у сфері освітніх систем, є значним надбанням країн Європейського Союзу, то одним із основних завдань є їх збереження, а також стимулювання розвитку національних культур держав-членів. Разом з тим відкриті ринки праці, право громадян на вільне пересування в межах території ЄС з метою поселення, навчання чи працевлаштування створюють підґрунтя для визначення і формування таких знань, умінь, навичок та кваліфікацій, які б були універсальними для всіх країн ЄС. Саме тому, дослідження тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу, спрямоване на виявлення сутності, головних напрямів та чинників, що зумовлюють спільність та розбіжність у функціонуванні та розвитку педагогічної освіти країн ЄС, дозволить визначити майбутні цілі освітніх систем, враховуючи стратегічну мету, спільні риси та національне різноманіття, а також узгодити програму створення інфраструктури; визначити нові європейські нормативи, основні вміння, які необхідно набути з метою здійснення навчання впродовж життя, пристосувати європейські формальні та неформальні системи освіти до потреб суспільства, що ґрунтуються на знаннях, та спрямувати на розвиток особистої мотивації, критичного мислення та вміння вчитися; зберегти прозорість і взаємне визнання дипломів та свідоцтв про освіту, незважаючи на неоднорідність окремих освітніх систем на території Європейського Союзу (Кристопчук Т. Є., 2013, с. 66).

Саме ці процеси, на нашу думку, призводять до актуалізації та переосмислення місця, ролі та значення педагогічної освіти як важливого компонента системи освіти, як рушія розвитку та конкурентоздатності сучасного постіндустріального суспільства, що навчається.

Водночас, досліджувана проблема є комплексною і вимагає системного підходу до вирішення, складність якого зумовлена численністю й різноманітністю факторів, що безпосередньо впливають на неї. У руслі означеної проблеми вважаємо за доцільне навести обґрунтоване положення Н. Ничкало та Т. Десятова щодо завдань освіти: “відвернути людину від вузько суб’єктивних інтересів і змусити її перейнятися цілим” та висновок про сучасне усвідомлення багатогранності взаємозв’язків між освітою, соціумом і роллю освіти у розв’язанні проблем сучасності й завдань майбутнього (Десятов Т. М., 2005, с. 23).

У свою чергу О. Мещанінов зазначає, що стан та перспективи соціально-економічного й політичного розвитку України, сучасних багатомірних взаємин суспільства й природи, стосунків між людьми у сім’ї, колективі, націями, народами, континентами, партіями – все це свідчить про взаємозалежність, тобто зміни в одній системі негайно викликають ланцюгову реакцію перетворень у сусідніх системах (Мещанінов О. П. *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні*, 2005, с. 7).

Натомість Г. Балл вважає, що у всьому світі все вище цінуються індивідуальні успіхи в навчанні. Вони стають все важливішими для кар’єри. Але, на переконання дослідника, лише духовні орієнтири, цінності залишаються незмінними, фундаментальними, які є гуманізуючим базисом розвитку кожної педагогічної системи, єдиною й незмінною концептуальною основою виховання й навчання (Балл Г. О., 2000, с. 220).

Коли йдеться про шляхи подолання кризових проблем, породжених глобалізацією, а саме про підвищення рівня духовної культури суспільства, особистості, то одними з головних шляхів до цього, як зазначає В. Кремень, є поліпшення системи освіти, зростання освіченості, а водночас і духовності громадян (Кремень В., 2005, с. 643).

Процеси глобалізації викликають необхідність уніфікації норм і стандартів, які регулюють практично всі аспекти громадського життя, у тому числі економічну і політичну діяльність, право, структуру споживання і засоби проведення дозвілля, і навіть мистецтво. Суспільства, які не відповідають цим нормам, втрачають конкурентоспроможність, здатність до подальшого розвитку, опиняються в ізоляції від іншого світу, особливо від основних, прогресивних тенденцій його розвитку.

Тому будь-яке суспільство, яке прагне до прогресу, повинно постійно трансформуватися й адаптуватися. Проте уніфікація й “глобальна сумісність” не заперечує того, що успіх, розвиток й процвітання нації значною мірою залежать від того, наскільки повно характеристики на-

ціональної культури і ментальності відповідають параметрам політичної й економічної систем (Козмински А., 2003, с. 35).

На думку П. Дукера, сучасний стан розвитку цивілізації свідчить, що пробуксовує і соціалістична, і капіталістична моделі, і планова, і ринкова економіка. Сьогодні майже ніхто “...не вірить у можливості порятунку за допомогою суспільства... але ця віра була домінуючою силою і головним двигуном політики” (Друкер П., 1994, с. 11).

Сьогодення потребує нової моделі соціально-екологічно-економічного розвитку. Така постіндустріальна модель повинна відповідати концепції сталого розвитку (Федорченко В. К., 2002, с. 205).

У цьому зв’язку І. Зязюн підкреслював, що “окремі риси нової моделі вже вочевидь, тому що вона не стільки формується у наукових дослідженнях, скільки вже народжується у надрах старої моделі”. Саме необхідність наукового дослідження обґрунтовується потребою “зберегти, не знищити ці слабенькі ростки, а допомогти їм вийти зі стану екзотики, стати широко розповсюдженим та звичним явищем». Аналізуючи зусилля провідних підприємств європейських держав... щодо політики професійної підготовки, учений відмічає, “що вона має багато цілей. Та найважливіша з них – оволодіння її корпоративною культурою, зміцнення і розвиток...” (Зязюн І. А. *Педагогіка добра: ідеали і реалії*, 2000, с. 296).

Таким чином, теорія постіндустріального суспільства будується на взаємодії та розвитку багатьох економічних, соціальних та політичних концепцій, які виникли під впливом технологічних, економічних та соціальних змін ХХ століття та зумовили критичне переосмислення підходів до аналізу феномену розвитку педагогічної освіти. Зокрема, як зазначає О. Огієнко, у 1959 році професор Гарвардського університету Д. Белл, виступаючи на міжнародному соціологічному семінарі в Зальцбурзі, вперше використав поняття “постіндустріальне суспільство” для позначення соціуму, в якому індустріальний сектор втрачає провідну роль, що пов’язано з посиленням технологізації, а основною продуктивною силою стає наука. Потенціал такого суспільства визначається інформацією та знаннями.

Досліджуючи тріаду епох (доіндустріальну (аграрну) – індустріальну – постіндустріальну), Д. Белл зазначав, що становлення постіндустріального суспільства відбувається так само, як у свій час індустріальне суспільство розвивалося з аграрного (Огієнко О. І., 2008, с. 11–12).

В основі концепції постіндустріального суспільства знаходиться ідея розділення всього суспільного розвитку на три етапи: доіндустріальний – визначальною є сільськогосподарська сфера, головні структури – церква,

армія; *індустріальний* – визначальною є промисловість, головні структури – корпорація, фірма; *постіндустріальний* – визначальними є теоретичні знання, головна структура – університет, як місце їх виробництва і накопичення.

Визначені етапи розділяються за метою аналізу, що дає можливість значно глибше проникнути у сутність процесів, які відбуваються у суспільстві, ніж спроби вивести усі суспільні явища із єдиного джерела. Першою із трьох виділених аналітичних сфер стає те, що називається *соціальною структурою*; сюди входять технологічні і власне економічні елементи, а також та система соціальних відносин, яка породжена наявною структурою зайнятості, що ґрунтується на економічному пануванні одних і підкоренні інших (Огієнко О. І., 2008, с. 13–14).

Економічний фактор у всій сукупності відносин є найважливіший, а соціальний устрій визначається організацією виробництва товарів із обмеженого обсягу ресурсів. Другою аналітичною сферою стає політична організація суспільства; роль політичних інститутів, за Д. Беллом, полягає у мінімізації суперечностей, які неодмінно виникають під час функціонування економічного механізму, а також у подоланні конфліктних ситуацій, породжуваних іншими соціальними суперечностями. Основним політичним питанням стає легітимність тієї влади, яка може бути використана для вирішення таких проблем.

Третя сфера – *культура*, здатна принести у суспільство, до того ж природним чином, стабільність і спадкоємність, необхідні йому у процесі розвитку. Стабільність суспільства значною мірою обумовлена силою його традицій, і значимість того чи іншого культурного прояву повністю може оцінюватися з урахуванням наявних уявлень і авторитетів. Зі своєї культурної позиції Д. Белл стверджує, що правильніше розглядати суспільство як сукупність різноманітних сфер, кожна із яких визначається своїм власним, особливим принципом (нормативним фактором), який регламентує його розвиток.

Важлива ознака постіндустріального суспільства – посилення ролі і значення *людського, особистісного чинника*. Змінюється структура трудових ресурсів: зменшується частка фізичного і росте частка розумової висококваліфікованої і творчої праці. Збільшуються витрати на підготовку робочої сили: витрати на навчання і освіту, підвищення кваліфікації і перекваліфікації працівників.

В цілому постіндустріальна концепція розглядає формування і розвиток суспільства на основі прогресу наукового знання, технології суспільного виробництва. Як зазначає В. Іноземцев, “теорія постіндустріального

суспільства є сьогодні єдиною соціальною метатеорією, яка повною мірою сприйнята західною соціологічною традицією” (Іноземцев В. Л., 1999, с. 4).

Концепція “постіндустріального суспільства” є своєрідною проекцією “індустріального суспільства”. Спочатку теоретики “постіндустріалізму” розглядали його тільки як поліпшений варіант “індустріалізму”, але згодом їхня концепція стала значно критичнішою. Вони почали критикувати “індустріалізм” за недостатність антропологічної, ціннісної орієнтації, за технократизм. У сучасній соціальній теорії загальноприйнятим є визнання позиції Д. Белла, який виділив п’ять ознак системи “постіндустріалізму”:

– перехід від виробництва товарів до виробництва послуг – у сучасному світі більше 50 % отриманих доходів становлять грошові надходження від сфери послуг. Це є свідченням того, що люди перейшли від етапу задоволення не лише своїх природних потреб (їжа, тепло, захист від негативних чинників тощо), а до періоду розвитку розумових, духовних, культурних, релігійних та інших потреб. Тобто головним завданням сучасної людини є отримання інформації для збагачення свого духовного світу та інтелекту, використовуючи новітні технології, які не потребують значних затрат часу (Інтернет, електронна пошта, мобільний зв’язок, супутникове телебачення);

– переважання серед працівників “класу” професійних фахівців і техніків (електронщиків, програмістів); поява новітніх технологій, впровадження їх в практику та подальший розвиток обумовила необхідність створення нових професій, які потребують достатнього рівня інтелекту та розумових здібностей;

– провідна роль теоретичних знань, як основи нововведень в економіці, політиці, соціальній структурі суспільства ... Будь-які отримані дані можуть бути передумовою появи нової теорії, котра, можливо, у майбутньому матиме своє практичне втілення. Сьогодні характеризується швидким обміном даних за допомогою новітніх технологій, а це, в свою чергу, сприяє появі нових ідей та теорій;

– орієнтація на методи контролю і оцінка напрямів розвитку технології у сучасному світі з метою забезпечення конкурентного становища на ринку. Будь-яке виробництво неможливе без ефективної системи управління та контролю. Управлінський персонал має бути ерудованим та інтелектуально розвиненим для швидкого прийняття ефективних рішень. У цьому велику допомогу дають комп’ютерні технології. У системі контролю необхідною умовою є швидкість, точність, своєчасність та повнота інформації від підконтрольного об’єкта; дана умова у сучасному світі виконується за допомогою комп’ютера;

– ухвалення рішень на засадах нових “інтелектуальних технологій”.

В основу класового поділу суспільства Д. Белл покладає принцип знань і кваліфікації і виділяє відповідно чотири основні класи: фахівці (учені, інженери, економісти); техніки і напівфахівці; службовці; робітники, зайняті фізичною працею.

У “постіндустріальному суспільстві” панує “меритократія” (у Дж. Гелбрейта – “техноструктура”) – це “нова еліта”, яка складається із обдарованих осіб з усіх соціальних верств. Ця еліта стає панівною не лише у виробництві, а й у політиці.

Зміна соціальної структури суспільства змінює і характер суперечностей. Центральною ознакою “постіндустріального суспільства” є панування науки, наукових знань. Основними елементами організації і структури суспільства стають університети, наукові інститути, науково-дослідні організації. Що цілком закономірно, оскільки у процесі науково-технічної революції зростає роль науки, попит на кваліфіковану робочу силу, підвищується професійний рівень фахівців.

Таким чином, сучасне постіндустріальне суспільство можна охарактеризувати за такими трьома найважливішими напрямками: основним виробничим ресурсом є *інформація*, тоді як в доіндустріальному та індустріальному суспільствах такими були, відповідно, *сировина* і *енергія*; характер виробничої діяльності кваліфікується як *обробка*, на противагу здобичі і виготовлення; створення наукомісткої продукції, тоді як перші дві стадії характеризувалися *трудомісткою* і *капіталомісткою технологіями*. Все це свідчить про те, що людство перейшло до “суспільства знань”.

У результаті виникає знамените формулювання про три суспільства, перше з яких є взаємодією з природою, друге – взаємодією з людиною, а постіндустріальне суспільство – як взаємодія між людьми. Д. Белл, характеризуючи постіндустріальне суспільство, зазначав: “Це суспільство, в економіці якого пріоритет перейшов від переважного виробництва товарів до виробництва послуг, проведення досліджень, організації системи освіти і підвищення якості життя, а також у якому клас технічних фахівців став основною професійною групою і, що найважливіше, в якому нововведення дедалі більше залежать від досягнень теоретичних знань” (Белл Д., 1996, с. 204).

Водночас, як повідомляє учений, постіндустріальне суспільство не заміщує “індустріальне суспільство” так само, як індустріальне не ліквідує аграрний сектор економіки. Подібно тому, як на древні фрески у наступні епохи наносяться все нові та нові зображення, більш пізні су-

спільні явища накладаються на попередні шари, стираючи деякі риси та нарощуючи тканину суспільства як єдиного цілого (Белл Д., 1999, с. 661).

За словами З. Бжезинського, “постіндустріальне суспільство стає “технотронним суспільством”. Його культура, психологія, соціальне життя і економіка формуються під впливом техніки й електроніки, особливо комп’ютерів і комунікацій. Розвиток сфери послуг ставить під сумнів адекватність традиційних методів і форм економічного регулювання, потребує нових форм управління і в масштабах окремих компаній, і суспільства загалом (Кремень В. Г., с. 14).

Це уможливило обґрунтування висновку про те, що вектор асоціювання освіти з отриманням готового знання та вчителем як його носієм змінюється у напрямі усвідомлення освіти як засобу самореалізації людини впродовж життя, що актуалізує проблему поступального розвитку педагогічної освіти, змінюючи цілі, завдання, форми і методи навчання, роль педагога (Новиков А. М., 2008, с. 43; О. Огієнко, 2008).

У цьому контексті вважаємо доцільним за результатами дослідження А. Новикова надати порівняльну таблицю основних компонентів парадигм навчання в індустріальному та постіндустріальному суспільствах (див. табл. 2.3.1).

Таблиця 2.3.1

Зміна парадигм навчання

Компоненти парадигми	Індустріальне суспільство	Постіндустріальне суспільство
Цінності	Навчання для суспільного виробництва	Навчання для самореалізації людини у житті, кар’єрі
Мотиви	Навчання як обов’язок тих, хто навчається, а діяльність педагога як виконання професійного обов’язку	Зацікавленість тих, хто навчається, в навчанні, отримання задоволення від його результатів
Норми	Відповідальність за процес навчання лежить на педагогах; авторитет педагога тримається за рахунок утримання дистанції, вимагаючи від тих, хто навчається, дисципліни та старанності	Ті, хто навчається, приймають відповідальність за своє навчання, авторитет педагога створюється за рахунок його особистих якостей

Цілі	Спрямованість навчання на набуття наукових знань	Спрямованість навчання на оволодіння основами людської культури та компетенція ми (освітніми, соціальними, громадянськими, професійними тощо); навчання впродовж життя
Позиції учасників навчального процесу	Педагог передає знання; педагог над тими, хто навчається	Педагог створює умови для самостійного навчання, педагог разом з тими, хто навчається; взаємне партнерство
Форми та методи	Ієрархічний та авторитарний методи; стабільна структура організації навчального процесу; акцент на аудиторні заняття під керівництвом педагога	Демократичний та егалітарний (побудований на рівності) методи; динамічна структура навчальних дисциплін; динамічні форми організації навчального процесу; акцент на самостійну роботу тих, хто навчається

Джерело: *опрацьовано автором за* (Новиков А. М., 2008, с. 43; Огієнко О. І., 2008)

Отже, ідеї постіндустріального суспільства тісно пов'язані з концепцією інформаційного суспільства. Японський учений Й. Масуда виділяє декілька напрямків радикальних змін у системі освіти, які пов'язані власне з розвитком педагогічної освіти. Перший напрямок зумовлений формуванням глобальної інформаційної індустрії, яка сьогодні переживає “період технологічної конвергенції” (Ефимов В. В., 2005, с. 6).

В цілому вона, як і постіндустріальна концепція, лежить у межах того напрямку європейської філософії, в якому еволюцію людства прийнято розглядати через призму прогресу знання. Під впливом інформаційних технологій освіта перестає обмежуватися тільки формальною освітою, практичної реалізації набувають ідеї неформальної освіти. “Існуюче закриті освітнє середовище замінюється відкритим освітнім середовищем, як складається з мереж знань”, – стверджує Й. Масуда. Далі він продовжує полеміку про персоналізований характер освіти, котрий дозволяє враховувати можливості кожної людини такими словами: “Це означає, що сучасна освітня система, яка розбита на класи у відповідності з віком, буде замінена системою, що дозволяє розвивати здібності людини незалежно від віку” (Masuda Y., 1980, с. 44–45).

Наступною особливістю є утвердження самоосвіти, самонавчання в якості провідної форми освіти. Ще однією особливістю нової освітньої

системи в інформаційному суспільстві стає орієнтація на творчі знання. З цього приводу Й. Масуда наголошує на тому, що “якщо в індустріальному суспільстві освіта орієнтується на наповнення голів студентів інформацією та навчання їх певним методикам, то в інформаційному суспільстві освіта такого типу буде замінена творчими знаннями, оскільки таке суспільство буде розвиватися завдяки утвердженню цінності інформації в суспільстві, яке засноване на знаннях” (Masuda Y., 1980, с. 48).

На переконання іншого ученого Л. Туроу, “знання стають єдиним джерелом тривалої стійкої конкурентної переваги, оскільки все інше випадає з рівняння конкуренції, проте знання може бути використане тільки через кваліфікацію та використання знань індивідів. Сучасному суспільству необхідні люди, які вміють вчитися, самостійно працювати з інформацією, – тільки вони зможуть розраховувати на успіх в інформаційному суспільстві” (Туроу Л., 1999, с. 92; Огієнко О. І., 2008).

Відтак інформаційне суспільство відкриває нові можливості для розвитку системи освіти педагогічної освіти, забезпечуючи онтологічний статус неперервного навчання. Відомо, що класична наукова педагогіка, починаючи з Я. Коменського, добре обслуговувала індустріальну епоху, але стала неадекватною інформаційному суспільству і тому актуалізувалася розробка нової парадигми, нових підходів до освіти. Виявилися явно непридатними установки в частині таких компонентів парадигми освіти індустріального суспільства, як: освіта для суспільного виробництва; учіння в молодому віці як запас на все життя; педагог передає знання і стоїть над головами тих, хто навчається; стабільна структура навчальних дисциплін та форм організації навчального процесу з акцентом на аудиторні заняття; книга як основний засіб навчання. Потреба в певній постіндустріальній, новій педагогіці, адекватній викликам постіндустріального суспільства, відчувалася науково-педагогічною громадськістю, на що звертали увагу А. Новиков, В. Солдаткін, В. Тихомиров, В. Шадриков, С. Щенников, В. Кухаренко, В. Наумов та ін. (Андреев А. А., 2013, с. 87–93).

Тому на Всесвітньому саміті з питань стійкого розвитку було проголошено про необхідність нової освітньої моделі, яка спроможна задовольнити потреби теперішніх і майбутніх поколінь землян, основні контури якої (як і моделі суспільного, цивілізаційного розвитку) повинні сформуватись вже в найближче десятиліття (Сисоева С. О., 2008, с. 11).

Ця модель повинна синергетично змінити функції освіти в суспільстві в умовах загострення глобальних проблем, економічних криз та політич-

них конфліктів, а в перспективі – забезпечити загальну безпеку цивілізації. Щоб визначити місце освіти в тій чи іншій економічній системі, необхідно насамперед виявити глобальні тенденції соціального-економічного розвитку. Тому в останні 15 років ХХ століття в розвинутих країнах були зроблені енергійні кроки щодо реформування системи освіти і підготовки кадрів, зокрема прийняттям державних програм переходу до масової вищої освіти як імперативу розвитку нової економіки (Сисоєва С. О., 2008, с. 17).

Так, ще на початку 90-х років ХХ ст. А. Меддісон зазначав, що важливою характеристикою розвинутих капіталістичних країн є їхні зусилля щодо підвищення рівня освіти населення. Витрати на освіту в розвинутих країнах у другій половині 90-тих рр. знаходилися в межах 4,9–7,1 % ВВП. Не оминули ці процеси і країни південно-європейського регіону. Зокрема, у 1997 році в Італії відбулася конференція на тему “Європейська програма змін у вищій освіті в ХХІ столітті”, у підсумках якої було зроблено висновок, що для європейської системи освіти необхідність реформ пов’язана з потребою адаптації освіти до мінливих соціально-економічних реалій і проблем суспільства. У наступному 1998 році ЮНЕСКО провела Всесвітню конференцію з питань освіти (Сисоєва С. О., 2008, с. 15–18).

За останні 25–35 років прискорилися темпи постіндустріалізації та реструктуризації капіталізму, торуючи шлях до постмодернізму в суспільній рефлексії та дискурсі. Трансформування академічної та науково-педагогічної праці в умовах глобалізації стає предметом міждисциплінарного аналізу, передусім в соціології, психології та ін. Поряд із збільшенням об’ємів торгівлі, універсальним засобом глобалізації стає поживлене перетинання національних кордонів капіталом, робочою силою, використання нових засобів комунікації та транспортування. Це спричиняє експансію багатонаціональних компаній, активну регіональну й планетарну інтеграцію, культурну глокалізацію, тобто “синалагматичні просторово-часові процеси, через які глобалізація формується та стає сформованою локальними особливостями” (Sparke M., 2013, с. 443), нагальну потребу в транснаціональному управлінні міжнародною спільнотою. Водночас державні територіальність і суверенітет все менше визначають просторові межі суспільних змін у світі. Так, уявлення про глобалізацію має своїм предметом “складний, багатоаспектний, різноспрямований процес” із “множинністю змістів” (Дорошкевич А. С., 2012, с. 12).

На початку ХХІ ст. в умовах глобальних викликів загострюються проблеми освітнього простору ЄС. Серед головних зовнішніх викликів

– глобалізація економіки. Маючи на сучасному етапі досить сильні економіки, держави – члени ЄС протягом наступних десятиліть, за підрахунками учених, стикнуться з посиленою конкуренцією між власними та економіками інших країн, передусім Китаю та Азії, які розвиваються надзвичайно швидкими темпами – за теперішнього рівня економічного зростання в країнах ЄС на 2,1 %, в Індії відповідно – 7,3, Китаї – 9,5% (Єгоров Г. С., 2003, с. 3).

Окрім того, під впливом технологічних трансформацій відбувається кардинальне переструктурування самих засад економіки, що призводить до змін у вимогах до професійних характеристик робочої сили на ринках праці, передусім у контексті експансії інформаційних технологій та підвищення ролі сектору послуг. Іншою серйозною проблемою є демографічна криза, яка виявляється у Європі в зниженні народжуваності та відповідно зменшенні кількості молоді й працездатного населення (Першукова О. О., 2007, с. 178–186).

Водночас, в умовах подовження загальної тривалості життя населення Європи, зростає відсоток населення пенсійного віку. За даними фахівців, протягом майбутніх 25 років кількість робочого населення в ЄС зменшиться на 7 %, тоді як населення старше 65 років зростає до 51%. Це призведе до потреби у збільшенні кількості пенсій, а чисельність населення робочого віку, яке спроможне забезпечувати економічне зростання та підтримання належного рівня пенсійного та соціального забезпечення, зменшуватиметься (Єгоров Г. С., 2003, с. 3). Це повною мірою характерно як для ЄС в цілому, так і для країн Південної Європи зокрема, – потужні об’єднавчі процеси, які відбуваються у таких сферах, як:

– *економічна* – відбувається розбудова внутрішнього ринку праці, що зумовлює необхідність зближення фіскальних політик країн та розвитку валютного союзу;

– *соціальна* – спостерігається інтеграція народів й соціальних груп в умовах існуючої соціальної стратифікації та культурних розбіжностей;

– *законодавча й політична* – розбудова демократичної моделі управління державами й ЄС висуває завдання інтенсифікації залучення громадян до розроблення та реалізації державної політики шляхом підвищення рівня їхньої громадянської активності.

Головним економічним викликом, характерним для названої групи країн, є трансформація економіки з планової в ринкову. На відміну від планової економіки, ринкова чітко визначає перелік знань та вмій, якими мають володіти працівники, регулюючи рівень володіння цими знаннями та

вміннями заробітної платою. Сучасні ринкові економіки країн ЄС, в умовах переходу у нову якість – “економіку знань”, потребують підготовки не лише висококваліфікованих працівників, а й таких, які володіють низкою ключових компетентностей для роботи в динамічному суспільстві – працювати з інформацією, самостійно вирішувати питання та нести відповідальність за прийняті рішення, постійно вчитись, працювати в команді.

Серйозним соціальним викликом для постсоціалістичних країн ЄС є низький рівень сформованості громадянського суспільства. У розвинутих країнах Заходу – “старих” членах ЄС – протягом багатьох років діє потужна мережа громадянських інституцій, які забезпечують прозорість й ефективність реалізації державної політики на всіх рівнях. Така мережа сприяє активному залученню населення до життя суспільства, утвердженню соціальної злагоди. З огляду на це в нових членах ЄС, де відбувається відхід від авторитаризму та розбудова відкритого суспільства, перед освітою постають завдання розвитку у молоді таких характеристик особистості, як участь у процесах прийняття рішень на всіх рівнях, використання права голосу, вміння жити у багатокультурному суспільстві (*Word Education Forum – 2015. Europe and North America Education for All 2015*, с. 11).

До внутрішніх суперечностей, які формують додаткові виклики, відносять обслуговування інтересів окремих індивідуумів, різних груп населення та суспільства загалом. Зазначений конгломерат викликів зумовлює необхідність реалізації країнами-членами адекватних освітніх політик, які вибудовуються сьогодні у форматі, визначеному Лісабонською стратегією (2000) та підтвердженому у подальших документах, прийнятих на рівні ЄС, передусім, у Стратегії “Європа 2020” (2010). Пріоритетність ефективності / якості та рівності / доступності в освіті проголошено сьогодні ключовими в освітній стратегії “Освіта та підготовка в Європі 2020” (2009).

Спільними орієнтирами освітніх реформ для держав-членів є зменшення частки молоді, яка зарано залишає навчання у школі; підвищення якості вищої освіти та участі у ній молоді; покращання рівня володіння молоддю професійними кваліфікаціями; зростання відсотку населення, яке навчається протягом життя.

Як бачимо, на табл. 2.3.2 та 2.3.3 проілюстровано перелік інструментів, використовуваних кожною країною Південної Європи для досягнення проголошених у національних планах дій завдань підвищення якості та забезпечення рівного доступу до шкільної освіти (Волинець Л. Л., 2014, с. 12).

Таблиця 2.3.2

Ключові інструменти підвищення якості шкільної освіти в країнах Південної Європи

Країна	Інструменти підвищення якості шкільної освіти
Греція	Компетентнісна орієнтація змісту освіти шляхом запровадження ключових компетентностей та посилення професійної зорієнтованості
Іспанія	Реформування змісту освіти з метою реалізації ключових компетентностей та запровадження Інституту оцінювання для підвищення якості та прозорості національної освіти; запровадження ІКТ в освіту
Італія	Створення національної служби для оцінювання ефективності системи освіти, яка передбачатиме оцінювання навчальних досягнень учнів, якості роботи шкіл та вчителів

Джерело: систематизовано автором за (Волинець Л. Л., 2014, с. 12).

Як бачимо з табл. 2.3.2, спільними інструментами, що їх використовують країни Південної Європи для підвищення якості національної освіти, є: реформування змісту освіти у напрямку запровадження ключових та предметних компетентностей; впровадження ІКТ в освіту; введення системи моніторингу якості освіти, ключовою складовою в якій виступає зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів; запровадження системи інспекторату; децентралізація освіти. В умовах розбудови суспільства знань сучасні освітні системи держав-членів ЄС відіграють значущу роль у житті суспільств, охоплюючи різними формами навчання до 25–30 % усього населення. Важливо, що частка ВВП на рівні ЄС, яка виділяється на освіту, перебуває у постійній пропорції до зростаючого рівня добробуту, забезпечуючи стабільність розвитку національних освітніх систем (Першукова О. О. *Розвиток соціокультурного компоненту змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті*, 2002, с. 161).

Визнаючи важливість освіти для досягнення проголошених цілей, країни Південної Європи спрямовують на освіту значну частку національного багатства – у середньому до 5 % (див табл. 2.3.3).

Таблиця 2.3.3

Державні витрати на освіту в країнах Південної Європи (рівні МСКО 0-6) як частка у ВВП у 2011 р. (%)

Країни	Витрати на освіту
ЄС-28	5.25

Греція	(-)
Іспанія	4,82
Італія	4,29
Португалія	5,27
Мальта	8,04

Джерело: опрацьовано за (Волинець Л. Л., 2014)

Середня освіта посідає чільне місце у витратах порівняно з іншими ланками освіти, отримуючи більше половини відсотків від державних асигнувань відносно ВВП (табл. 2.3.4).

Таблиця 2.3.4

**Витрати на освіту за рівнями МСКО як частка у ВВП у 2011 р.
у країнах Південної Європи (%)**

Країни	МСКО 0	МСКО 1	МСКО 2–4	МСКО 5–6
ЄС - 28	0,52	1,19	2,23	1,27
Греція	(-)	(-)	(-)	(-)
Іспанія	0,64	1,23	1,79	1,13
Італія	0,49	1,06	1,96	0,83
Мальта	0,37	1,19	5,31	1,12
Португалія	0,48	1,46	2,3	1,04

Джерело: опрацьовано та систематизовано автором за (Волинець Л. Л., 2014)

Розглянемо детальніше демографічні, економічні, соціальні та екологічні тенденції, які вплинули на розвиток педагогічної освіти в ЄС і, зокрема, Греції, Італії та Іспанії кінця ХХ – початку ХХІ століття.

У той час як 14 країн, включаючи Францію, Німеччину та Сполучене Королівство, мають позитивну чисту швидкість міграції, у інших 13 країнах спостерігалися негативні темпи міграції, у тому числі країнах, найбільш постраждалих від фінансової, економічної і соціальної кризи (Греція, Італія, Португалія, Іспанія) тощо. Імміграція пом'якшує наслідки старіння населення, оскільки іммігранти молодші за віком, ніж у середньому в популяції резидентів. У той же час, імміграція іноземців з широкого кола країн, найрізноманітніших культурних і мовних прошарків, соціально-економічного статусу та

рівня освіти сприяє трансформації суспільства, з вимогою державної політики щодо їх інтеграції.

Економічні та соціальні тенденції економічного зростання були повільними в Західній Європі протягом більш ніж десяти років (IMF, *World Economic Outlook*, October 2014). Зростання на початку 2000-х рр. була порушено кризою, що почалася в 2008 році. За 1999–2013 рр. дохід на душу населення знизився на 0,1% в рік в Італії, спостерігався його застій в інших країнах Середземномор'я, включаючи Кіпр і Португалію.

До 2014 року найбільш швидке економічне зростання відновилося в Сполученому Королівстві, однак в Греції, Італії, Іспанії національні уряди сьогодні сповідують так звану “політику жорсткої економії” (“policy of austerity”). Популяції сильно відчували на собі вплив кризи, яка почалася в 2008 році, з безпрецедентним поєднанням падіння доходів населення і зростанням безробіття. До 2013 року 15 з 23 країн мали дохід на душу населення нижче рівня 2007 року (23 % – у Греції, 16 % – на Кіпрі, 11 % – в Італії, 9% – в Іспанії).

За той же період рівень безробіття зріс в 20-ти з 23 країн, за винятками Німеччини і Мальти. До 2013 року більш ніж чверть економічно активного населення були безробітними в Греції та Іспанії, і від 10 до 16 % – на Кіпрі, Італії та Португалії. У більшості країн молодь у віці 15–24 років має у два-чотири рази більше шансів стати безробітними, ніж дорослі віком від 25 років і вище. До 2013 року Західна Європа налічувала 9,8 млн. безробітної молоді, у тому числі 1,0 млн. в Туреччині, більш ніж 900 тис. – в Іспанії. Рівень безробіття серед молоді є надзвичайно високий в країнах, які найбільше постраждали від кризи, зокрема, до 57 % – в Іспанії та 58 % – у Греції (ILO, *Key indicators of the labour market*, December 2013).

Європейські суспільства стикаються з небувалим підйомом зубожіння, спричиненим економічною кризою, яке зачіпає дітей. До 2011 року 27% дітей (у віці менше 18 р.), які проживають в ЄС, піддалися ризику бідності та соціальної ізоляції – ця частка збільшилася з 2008 року в 21 з 27 країн. До 2011 року в Західній Європі рівень бідності дітей був найвищим в п'яти країнах, які переживають глибокі економічні спади: Ірландія (38%), Греція, Італія, Португалія та Іспанія (близько 30 %) (Eurostat, *‘Children at risk of poverty or social exclusion*, April 2013).

Велика кількість молоді та дорослих мають низький рівень грамотності або вміння рахувати, що ускладнює для них можливість повною мірою брати участь у соціальному або професійному житті. За даними “Обстеження ОЕСР Навичок Дорослих” (“The OECD Survey of Adult

Skills, PIAAC”), від 10% до 30 % дорослих перебувають в цій ситуації у 21 країнах ЄС. Функціональна неграмотність була визнана в якості основної соціальної проблеми в якості пріоритету політики на рівні ЄС, з високим потенціалом прибутковості інвестування в якість базової освіти та корективні програми: “На основі минулих тенденцій, якщо Європа досягла своєї поточного показника функціональної грамотності у 85 % серед 15-річних учнів, це може призвести до загального посилення ВВП від 21 трильйона євро протягом усього терміну життя покоління, народженого в 2010 році”.

Тому працівники повинні мати доступ до неперервної освіти та навчання задля модернізації та оновлення своїх навичок. В умовах високого безробіття важливо забезпечити, щоб безробітні не втратили свої навички, могли здобувати нові, затребувані на ринку праці. З цієї точки зору, ЄС стикається з грізним викликом: більш ніж 73 млн. дорослих у віці 25–64 років не мають кваліфікацій вище вищого середнього рівня (*EU High Level Group of Experts on Literacy, September 2012, с. 26*).

Освітня політика ЄС обмежена, оскільки уряди прагнуть знизити фіскальні дефіцити. Якість освіти та доступність навчання перебувають під загрозою об’єднаних наслідків посилення бюджетної політики й невизначеного фінансування приватного сектора. Тому розвинені країни в Європі заморожують або скорочують державні витрати на вищу освіту і наукові дослідження - хоча вони є пріоритетними в порядку денному ЄС – в той час як країни, що розвиваються вкладають масово кошти у розвиток освіти.

Учительська політика характеризується тим, що вчителі займають центральну роль у поліпшенні результатів навчання. У той час як соціальний та сімейний фон формує потенційні досягнення студента, відвідування добре функціонуючої школи може компенсувати недолік. Результати обстеження TIMSS (2011) засвідчили, що школи, які забезпечують безпечне та впорядковане довкілля й підкреслюють важливість навчання встановленням строгих навчальних цілей, мотивацією учнів й отриманням батьківської підтримки – найбільш імовірно домагаються успіху. Ресурси, пов’язані з більш високими навчальними досягненнями, включають в себе будівлі та обладнання, педагогічні ресурси (від бібліотек до комп’ютерів), але вчителі залишаються ключовим ресурсом.

Найм учителів і проблеми антізайнятості все ще вимагають уваги політиків. По-перше, у зв’язку з виходом на пенсію великих когорт педагогічного корпусу в найближчі роки деякі країни повинні будуть сти-

катися з потребою найму нових вчителів. Це повною мірою стосується Греції та Італії. По-друге, нерівномірний розподіл вчителів між школами, класами і предметами може призвести до великого фактичного розміру класу, навіть якщо співвідношення вчитель / учень на державному рівні є низьким. По-третє, у багатьох країнах існуючі механізми для результату антізайнятості вчителів у недосвідчених викладачів позиціонується в школах з найважчими умовами праці (чи вони розташовані у неблагополучних міських кварталах або у віддалених сільських районах), тому країнам, очевидно, буде потрібно буде вжити заходів щодо внесення змін, аби переконатися, що вчителі отримують адекватну базову підготовку та участь в програмах індукції (уведення на посаду) (*OECD. Education at a Glance 2014: OECD Indicators, 2014*).

Заробітна плата вчителів збільшилася протягом 2000-х років у порівнянні із зменшенням в останні роки після фінансової та економічної кризи. За даними ОЕСР, реальні зарплати вчителів з 15-річним досвідом збільшилися в більшості країн, що входять в ОЕСР в період між 2000 і 2010 рр., на початковому, нижчому середньому або вищому середньому рівнях. Вони знизилися в період між 2010 і 2012 в 13 до 16 (залежно від рівня освіти) з 20 країн з наявними даними в Західній Європі і Північній Америці і чотирьох з п’яти країн Центральної Європи.

Найбільші зменшення зарплатні були зареєстровані в країнах Середземномор’я, найбільш постраждалих від фінансової та економічної кризи, які проводили радикальну політику жорсткої економії. Через декілька років реальна заробітна платня вчителів початкової школи знизилась на 26% в Греції, 16% – в Португалії та на 9% – в Іспанії. Тим не менш, реальні зарплати вчителів початкової школи залишалися вищими в 2012 році, у порівнянні з 2000 роком майже у всіх країнах з наявними даними, зокрема від 1% до 3% в Англії, Італії, Іспанії. У Греції скорочення заробітної плати після 2009 р. призвело до скасування усіх збільшень зарплатні між 2000 і 2009 р. (*OECD. Education at a Glance 2014: OECD Indicators, 2014*).

Тенденції на рівні молодшого середнього та старшого середнього освітніх рівнів були схожі. Європейською комісією (Єврідіка) до 2017 р. планується додаткове, поступове збільшення зарплатні вчителів на 30 %, що не стосується вчителів з 15-річним досвідом, але з мінімальними нормативними рівнями заробітної плати, не забезпечуючи такої ж картини впливу кризи на заробітну плату вчителів. Між 2009 і 2014 рр. заробітна плата вчителів знизилась в реальному вираженні в більшості 30 країн або субнаціональних утворень, що входять до ЄС: в 18 державах – на

початковому рівні, у 19 країнах – на молодшому середньому рівні і у 17 – в старших класах середньої школи. У Західній Європі мінімальні нормативні зарплати найбільш знижені в Греції (41 % на всіх трьох рівнях), потім в Ірландії (від 15 % до 17% залежно від рівня) та Іспанії (від 13% до 15%). Доведено, що заробітна плата вчителів є нижчою, ніж в інших професіях, щодо порівнянності вимог освіти та професійної підготовки. У всіх країнах ОЕСР у 2012 році педагоги отримували від 80 % (вихователі дошкільних закладів) до 92 % (вчителі старших середніх шкіл) середнього заробітку серед 25-64-річних осіб з вищою освітою. У таких країнах, як Австрія, Чехія, Угорщина, Італія та Словаччина частка коливається від 35% до 69% залежно від країни та освітнього рівня (*Eurydice. Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2014, с. 21*).

Очевидно, що низькі зарплати вчителів поряд зі сприйняттям викликів щодо умов праці та соціального статусу вчителів можуть поставити під загрозу набір вчителів, що призведе до професійного вигорання учителя, неспроможності набирати вчителів згідно плану в певних галузях. У довгостроковій перспективі зниження заробітної плати вчителів або абсолютному вираженні, або по відношенню до заробітної плати в інших професіях, поставить якість освіти в ситуацію підвищеної небезпеки. Це особливо стосується Грецької республіки, яка переживає фінансові тиски у всіх сферах життя суспільства, спричинених глобальною економічною кризою 2008 року.

Для виходу з цієї ситуації ЄС вживає низки стратегічних заходів на державному, організаційному та локальному рівнях. Зокрема, в Комюніке конференції Європейських міністрів освіти “Болонський процес 2020 – Європейський простір у новому десятилітті” (Льовен і Лювен-ля-Ньов, 2009 р.) підкреслено, що ознакою Європейського простору вищої освіти має стати мобільність студентів, дослідників-початківців і викладачів, що поліпшить якість програм та високий рівень досліджень, посилить академічну й культурну інтернаціоналізацію європейської вищої освіти. Відтак упродовж декади до 2020 р. визначено за мету підвищити мобільність, забезпечити її високу якість та урізноманітнити її види і обсяг. У 2020 р. щонайменше 20 % осіб, які закінчуватимуть навчання в країнах Європейського простору вищої освіти, мають проходити навчання або стажування за кордоном (*Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лювен-ля-Ньов, 28–29 квіт. 2009 р., с. 50*).

Стратегічні завдання з питань модернізації системи вищої освіти в цілому та її компонента – педагогічної освіти для підтримки реформ і

досягнення цілей окреслені Європейською комісією у стратегії “Європа 2020” (2011 р.), а саме: збільшити кількість випускників вищих навчальних закладів шляхом залучення широких верств суспільства до вищих навчальних закладів та зменшити кількість тих, хто залишає навчання, не завершивши підготовки; підвищувати якість і актуальність викладання, професійний рівень науково-педагогічних кадрів, забезпечувати випускників знаннями і компетенціями, необхідними для успішного застосування в майбутній професійній діяльності; надавати студентам більше можливостей для отримання додаткових навичок в процесі навчання та стажування за кордоном, а також сприяти транскордонному співробітництву з метою підвищення продуктивності вищої освіти; зміцнювати “трикутник знань” – освіти, науки й бізнесу – з метою сприяння розвитку інноваційно-дослідницького потенціалу; створити ефективне фінансове управління і механізми для підтримки поширення передового наукового та педагогічного досвіду (*Європа 2020: Стратегія устойчивого росту*).

Отже, реформування вищої освіти здійснюється в напрямках зменшення фінансування освітніх програм у національних бюджетах; скорочення витрат у бюджетах навчальних закладів; автономізації навчальних закладів; оновлення організаційних підходів (перехід до практики укладання контрактів зі студентами і викладачами); введення нових підходів до оцінювання діяльності навчальних закладів, які зміщуються від “оцінювання цілей” до “оцінювання результатів” (Згага П., 2005, с. 165–167); посилення соціального діалогу і соціального партнерства (Байдено В. І., 2004, с. 30), водночас освіти випереджувального характеру; переосмислення ролі університетів у вирішенні проблем освіти дорослих; розширення географічного простору європейської вищої освіти; зростання ролі громадських асоціацій та об’єднань у регулюванні та управлінні навчальними закладами на національному та міжнародному рівнях; актуалізації інтересу до проблем якості вищої освіти; комерціалізації вищої освіти (Барблан А., 2002, с. 21–22).

З огляду на вище означене, характерними ознаками розвитку європейської вищої освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ століття стає необхідність перетворення вищої освіти в провідну галузь економіки; зростання потреби у формуванні базових навичок та компетенцій відображення, їхнього змісту в міждисциплінарних освітніх програмах і модульних технологіях; необхідність кардинальних змін навчальних планів, які повинні орієнтуватися на потреби завтрашнього, а не вчорашнього дня; надання можливості переривання реалізації освітніх програм та виходу на ринок

праці до завершення навчання; підготовка випускників до нових ринків праці (включення нових курсів, освоєння сучасних освітніх технологій тощо); переорієнтація освітнього процесу із системи “пропозиції” на систему “попиту”, тим самим зближуючи вищу освіту із запитами економіки; формування соціального ландшафту європейської вищої освіти; інноваційність та широке впровадження результатів науково-дослідних робіт; екстенсифікація, тобто збільшення кількості вищих навчальних закладів, спеціальностей і програм, студентського контингенту, а також загальне розширення доступу громадян до вищої освіти (Каленюк І. С., Куклін О. В., 2012, с. 241).

Таким чином, на основі здійсненого аналізу суспільно-політичних, соціально-економічних детермінант становлення і розвитку педагогічної освіти в кінці ХХ – початку ХХІ століття можна стверджувати, що для педагогічної освіти ХХІ століття, яка характеризується впровадженням багатоступеневої системи професійної підготовки педагогічних працівників, стратегічними завданнями є: перетворення педагогічної освіти на освіту дослідницько-орієнтованого спрямування; зростання якісного та кількісного складу контингенту студентської популяції та професорського складу ЗВО педагогічного профілю; розширення їх академічної мобільності, модернізація структури та оновлення змісту педагогічної освіти; диверсифікація джерел фінансування та мережі ЗВО педагогічного профілю; професіоналізація педагогічної освіти; безперервний професійний розвиток учителів.

3.2. Вплив європейського виміру на теорію і практику розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії

Процес інтернаціоналізації вищої освіти в Європі розпочався в 50–70-х роках ХХ ст. з політики “відкритих дверей”, що означало посилення міжнародної співпраці європейських університетів, поліпшення можливості визнання дипломів, заохочення свободи переміщення студентів та викладачів, науковців (Baron V., 1993, с. 50–54).

Зокрема, перша Програма діяльності у галузі освіти, затверджена Резолюцією Ради та Міністрів освіти від 9 лютого 1976 р., за Х. Ертлем, розсунула рамки освітньої політики Брюсселя за рахунок включення питань загальної освіти. До ключових напрямів відноситься започаткування практики збирання інформації з освітньої проблематики, що є необ-

хідним не лише для трансферу досвіду між державами-членами, а й для виокремлення загальних тенденцій і вироблення рекомендацій. Зокрема, ця освітня програма була сконцентрована на 6 темах:

- 1) створення відповідних умов для отримання загальної та професійної освіти емігрантам та їх дітям;
- 2) краще взаємне пізнання європейських освітніх систем, розвиток освітньої компаративістики (порівняльної педагогіки);
- 3) накопичення фундаментальної документації та статистики (мережа EURYDICE);
- 4) співпраця в галузі вищої школи;
- 5) розвиток навчання іноземним мовам;
- 6) рівність шансів у доступі до всіх форм шкільництва.

Пізніше до даної програми було долучено проблему підготовки молоді до професійної діяльності для боротьби з безробіттям (Васильюк А., Корсак К., Яковець Н., 2002, с. 48; Матвієнко О. В., 2005 б, с. 12; Ertl H., 2003, с. 13–40).

У 1980 р. ХХ ст. на виконання Резолюції 1976 р. розпочинає роботу Європейська освітня інформаційна мережа – *Eurydice* (European Education Information Network), перетворивши з цього часу порівняння статистичних даних та успішних практик на невід’ємний компонент розробки політики у галузі освіти та професійної підготовки на теренах Спільноти (*EU: European Union*). *Resolution of the Council and of the Ministers of Education, Meeting within the Council, 9 February 1976*).

У 80-х роках ХХ ст. профінансовано та реалізовано понад 400 міжуніверситетських проектів з участю більше як 500 західноєвропейських університетів, внаслідок чого було розроблено спільні навчальні курси, програми, посібники (Baron V., 1993, с. 50–54).

Наприкінці 80-тих рр. ХХ ст. було започатковано транснаціональний проект “Європейський вимір в освіті” став новою віхою в розвитку процесів європейської інтеграції та формування загальноєвропейського освітнього простору, спрямований на досягнення стратегічних завдань Європи Знань.

Починаючи з 1985 р. ХХ ст., до взаємного обміну інформацією й статистикою додається обмін людськими ресурсами – стартує епоха різноманітних міжнародних освітніх програм; у вищій освіті з’являються відкрите навчання, дистанційне навчання, ініціативи ЄС стимулюють та збагачують інтернаціоналізацію вищої освіти в рамках

загальноєвропейських програм: EUROTECNET (1985 р.); COMETT (1986 р.); PETRA (1987 р.); “Молодь для Європи” (“Youth For Europe” (1988 р.); SOCRATES (1994 р.), що включає такі проекти – ERASMUS (стажування – 1987 р.); LINGUA (студентські обміни – 1989 р.); LEONARDO (професійна підготовка); TEMPUS (сприяння розвитку вищої освіти в Центральній та Східній Європі, в тому числі й Україні – 1990 р.) (*Обзор европейского опыта интернационализации высшего образования*, 2010, с. 8). У цих культурно-освітніх програмах активну участь приймали і країни Південно-Європейського блоку, зокрема, Греція, Італія та Іспанія.

Зокрема, у 1991 р. була прийнята Резолюція “Європейський вимір в освіті: навчання та зміст програм”, де були представлені ідеї формування єдиного уніфікованого європейського стандарту в галузі освіти (*Європейський Союз: Консолідовані договори*, 1999; Матвієнко О. В., 2005 б, с. 12; Ertl H., 2003, с. 13–40).

Розширенню впливу Брюсселю на вищу освіту, зокрема, сприяло оприлюднення Європейською комісією у 1991 р. *Меморандуму про вищу освіту в Європейському Співтоваристві*, котрий окреслив найосновніші напрями розвитку цієї освітньої ланки на теренах Спільноти: мобільність студентів, співпраця університетів з бізнесом й промисловістю, посилення якості та міжнародного статусу вищої освіти держав-членів, стратегічний менеджмент вищих навчальних закладів, імплементація європейського виміру у вищій освіті (UNESCO, 2004, с. 37).

Епохальною віхою у появі феномену європейського виміру в освіті Європи та переломним характером політики ЄС у галузі педагогічної освіти та професійної підготовки стало прийняття *Маастрихтської угоди 1992 р.* (Договір про ЄС), де задекларовано прийняття системи рівноваги сил і відмову від панівної ролі національної держави, що вело завдяки кардинальному захисту національних інтересів і національної самоідентифікації до розвитку деструктивних елементів. Цей договір, на переконання Курта де Вітта та Джеффа Верховена, розширював відомий Римський договір (1957 р.) щодо положень надання громадянства і принципу субсидіарності... котрий означає, що кожна країна ЄС несе повну відповідальність за організацію своєї системи освіти, фахової підготовки та зміст навчання (Товканець Г. В., 2013, с. 74).

Маастрихтська угода 1992 р. стала переломним моментом в інтеграційних процесах розвитку систем педагогічної освіти і навчання в країнах ЄС, процесу розширення Європейського Союзу з 12 дер-

жав – Французької республіки, Федеративної Республіки Німеччина, *Італійської Республіки*, Бельгії, Люксембургу, Нідерландів, Данії, Ірландії, Сполученого Королівства Великої Британії й Північної Ірландії, *Грецької республіки*, Португальської республіки та *Іспанії*. Отже, згідно з *Маастрихтською угодою* Брюссель законодавчо закріпив позиції з розробки політики у сфері професійної підготовки кадрів, а освіта вперше була визнана сферою інтересів ЄС, що пояснювалося новими соціально-економічними викликами – в умовах глобалізаційних процесів освіта починає розглядатись як базовий інструмент підготовки висококваліфікованих працівників для забезпечення конкурентоспроможності економік держав-членів (Ertl H., 2003, с. 15–28).

Так, у Розділі 3 “Освіта, професійна підготовка та молодь” (Стаття 149) наголошувалося:

1. Спільнота сприятиме розвитку якісної освіти шляхом заохочення співпраці між державами-членами, підтримуючи й доповнюючи, у разі необхідності, їхню діяльність, поважаючи права держав-членів у площині змісту та організації освіти, їхнє культурне та лінгвістичне розмаїття.

2. Діяльність Спільноти буде спрямовано на:

- розвиток ЄВО, зокрема шляхом навчання мов в державах-членах;
- підтримку мобільності учнів, вчителів, викладачів і студентів, визнання дипломів та термінів навчання, співробітництво між освітніми інституціями;
- сприяння обміну інформацією та досвідом щодо спільних аспектів для освітніх систем держав-членів;
- заохочення обмінів між молоддю та її наставниками;
- підтримку розвитку дистанційної освіти (*EU (European Union). Treaty on the European Union*, 1992, с. 191).

Меморандум Європейської комісії з питань освіти Комітету освіти у сфері ресурсів, навчання та проблем молоді (1992 р.) у Брюсселі визначив, що Єврокомісія з освіти має бути каталізатором і координатором співробітництва та спільних дій відносно принципу субсидіарності та поваги розмаїтості послуг щодо доступу до вищої освіти, партнерства з економічного життя, продовження освіти, відкритої та дистанційної освіти, а також студентської мобільності, співпраці між установами формування навчальних планів, лінгвістичної підготовки, визнання кваліфікацій і термінів навчання, міжнародної ролі вищої освіти, інформації та аналізу політики й діалогу у сфері вищої освіти (*Memorandum on Higher Education in the European Community*, 1992).

Сьогодні в Україні відбувається засвоєння апробованих десятиріччями зарубіжних педагогічних систем (М. Монтесорі, Р. Штайнера, Д. Дьюї та ін.). Відповідно, усе більший інтерес на Заході викликають передові досягнення української педагогічної науки. Зокрема, увага науковців і практичних працівників вищої освіти передусім зосереджується на розгляді й тлумаченні положень основних документів Болонського процесу та ідентифікації на цій основі актуальних питань входження вітчизняної вищої школи в єврозону вищої освіти. З'явилися перші навчальні посібники для магістрів та аспірантів, в яких характеризуються системи вищої освіти Європи і Північної Америки, подається головний зміст документів та наводиться хронологія подій Болонського процесу тощо (Постригач Н. О. *Розвиток педагогічних принципів Марії Монтесорі в системі неперервної освіти Італії*, 2010, с. 202–204; Пуховська Л. *Розвиток європейського виміру педагогічної освіти*, 2008, с. 44).

Прийняття Болонської декларації мало на меті підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти та збільшення мобільності студентів та викладачів в рамках об'єднаної Європи (Бабин І. І., 2008; Байденко В. І., 2004).

Історія Європи за останні десятиліття ХХ ст. переконала нас у тому, що суспільний рух переважно країн Західної та Центральної Європи все більше тяжіє до реалізації моделі полікультурної, поліетнічної, полілінгвістичної Європи. Саме цим і зумовлено розробку в освітній сфері діяльності ЄС, Ради Європи та ОЕСР концепцій Європейської освіти в межах єдиного європейського освітнього простору.

Пріоритети освітньої політики країн Європейського Союзу (*Resolution of the Council and the Ministries of Education Meeting Within the Council on the European Dimension in Education* (24 May 1988), с. 31–32; Матвієнко О. В., 2005 а; 2005 б, с. 12), у тому числі Греції, Італії та Іспанії визначаються передусім такими п'ятьма певними базовими принципами розбудови єдиного європейського освітнього простору, як:

– *Полікультурна Європа* – розвиток Європейського виміру в навчанні; сприяння вивченню іноземних мов; урахування різноманітних національних підходів в освіті та професійній підготовці”;

– *Мобільна Європа* – формування системи взаємовизнання дипломів; підтримка обмінів викладачами, учнями, студентами й адміністративними кадрами; прийняття процедури, яка дасть змогу вчителям тимчасово працювати в різних державах ЄС;

– *Європа професійної підготовки для всіх* – рівний доступ усіх дітей до високоякісної освіти; життя заходів щодо боротьби з відсівом школярів;

– *Європа навичок* – підвищення якості базової освіти, приведення системи підготовки молоді у відповідність з економічними, технологічними та соціокультурними потребами розвитку суспільства; удосконалення всіх секторів освіти, зокрема технічної професійної та вищої; поліпшення базової підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів;

– *Європа, яка відкрита для світу* – зміцнення зв'язків з іншими державами, співробітництво з міжнародними організаціями” (Матвієнко О. В., 2005 б, с. 12–13; Пуховська Л. П., 1997, с. 27–28; Пуховська Л. П., 1998, с. 53–54; Фегерлінд І., Шестедт Б., 1992, с. 105–122).

Ідеологи іншої концепції європейської освіти – експерти з освіти Ради Європи – єдиний європейський освітній простір інтерпретують у координатах спільного європейського дому, виходячи з того, що “європейська свідомість має базуватися на знанні європейських цінностей, духовних витоків та культурної спадщини Європи, спільного історичного шляху протягом останніх двох тисячоліть” (Матвієнко О. В., 2005 б, с. 13; Пуховська Л. П., 1997, с. 29; Пуховська Л. П., 1998, с. 55) задля визначення концептуальної специфіки виокремлення пріоритетних освітніх стратегій, передусім через гармонізацію національних систем освіти і навчання та збереження різноманітності й специфіки (Матвієнко О. В., 2005 б, с. 13).

Для освітніх парадигм... *Республіки Італія, Грецької Республіки, Королівства Іспанія...*) характерним є загальна спрямованість до інтеграції в цій важливій сфері суспільного життя. Базовим завданням тут визнається орієнтація на зближення європейських народів: “У рішеннях і рекомендаціях координаційних органів ЄС і різних форумів наголошується на необхідності створення такої обстановки в школах і вузах, за якої учні “відчули б себе європейцями”. Модернізація навчальних програм таким чином повинна формувати “європейську свідомість”. Проте форсування цього процесу часто викликає негативну реакцію і призводить до посилення націоналістичних настроїв, оскільки для більшості жителів будь-якої європейської країни (*у тому числі Греції, Італії та Іспанії*) національна ідентичність зберігає дуже важливе значення... Відомо роль відіграють і конфесійні відмінності... (Вульфсон Б. Л., 1995; Матвієнко О. В., 2005 б, с. 14; Постригач Н. О. *Проблема ідентичності у підготовці вчителя: досвід країн Південної Європи*, 2012, с. 19–25).

Європейський вимір... передбачає реалізацію ідеї європейського виміру в освіті. Вимоги, що пред'являються до вчителів у цьому аспекті, є значними, як видно з наступного списку завдань, які вчителі повинні здійснювати в Європі і для Європи:

- Вони повинні поширювати знання, що сприяє розвитку європейської свідомості, не тільки повідомляти учнів про європейську символіку (прапори, гімни, євро і т.д.). Європейська ідентичність повинна бути такою ж заохочена практичним досвідом.

- Вони повинні ініціювати співпрацю і зв'язки на всіх рівнях освіти і взяти участь в Європейській мережі шкіл.

- Учителі повинні підготувати молоде покоління до відповідального, мирного і емансипованого життя в Європі, яке матиме високий якісний і кількісний стандарт для всіх громадян.

- Вони повинні спробувати і усунути глобальні відмінності між Північчю і Півднем, Сходом і Заходом за допомогою освіти і відповідних методик та матеріалів, інтеграцією європейських тем в різні контексти і т.д.

- Оскільки рівень освіти в нашому суспільстві буде поліпшуватися, вчителі повинні заохочувати учнів навчитися вчитися самостійно й заохочувати безперервну освіту.

- Педагоги мають звертати увагу на те, як вони передають основні цінності і норми.

- Вчителі не повинні замінювати їх національне мислення наднаціональними ідеями, але розширювати його на наднаціональні перспективи.

- Хоча вони не є викладачами іноземних мов, педагоги повинні заохочувати учнів спілкуватися однією або краще двома іноземними мовами. Ця вимога сформульована в Маастрихтській угоді як необхідна умова для усунення бар'єрів у спілкуванні і, отже, поліпшення розуміння в Європі.

- Вчителі повинні мати справу з темами, які цікаві для дітей та молоді з метою поширення знань про Європу та призведення до розуміння інтеграційних процесів (*Janik T. European dimension in Education*, с. 8).

Незважаючи на пропагандований європейський вимір, власне у сфері освіти продовжує побутувати національне мислення. Це також стосується викладання іноземних мов у країнах-членах ЄС: інтереси у всіх – різні. Малі держави знають, що їх мови відіграють у мовному “ансамблі” Європи лише другорядну роль (*Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*, 2002); *Bombardelli O. European Dimension and Teacher Training*, 2009; *Кристинчук Т. Є.*, 2013).

Наприклад, в Іспанії вивчення іноземних мов є обов'язковою умовою (*conditio sine qua*). Це означає, в першу чергу, вивчення англійської мови плюс ще одну або дві подальші іноземні мови. Так, викладання мов в Іспанії заохочується в якості ключового елемента для сприяння співіснуванню і спілкуванню між європейськими громадянами. Для цього одним

із найбільш важливих заходів має стати включення іноземної мови у куркулуми початкової освіти нижчого рівня та введення другої іноземної мови з першого року навчання в секторі обов'язкової середньої освіти у всіх навчальних закладах. У рамках запровадження європейського виміру освіти в Іспанії також пропонуються заходи щодо стимулювання міжнародної мобільності вчителів за допомогою програм обміну вчителями, тренінги для вчителів у зарубіжних країнах тощо (*Постригач Н. О. Розвиток європейського виміру в освіті країн ЄС: іспанський контекст*, 2011, с. 213–215; *Implementing The “Education and Training 2010” Work Programme. 2005 Progress Report: Spain*, 2005, с. 19; *Кристинчук Т. Є.*, 2013).

У свою чергу, в Греції функціонує 23 міжкультурні школи для дітей громадян-емігрантів різних національностей та колишніх російськомовних країн СРСР. Зокрема у шести з цих міжкультурних шкіл навчання здійснюється грецькою та англійською мовами (*Постригач Н. О. До питання про сучасні освітні стратегії в багатомовному оточенні Греції*, 2009, с. 243; *Постригач Н. О. Пріоритетні напрями підготовки професійної підготовки вчителя іноземної мови у Греції*, 2009, с.258–263).

Середні школи італійських провінцій Бользано пропонують “плюрилінгвальну освіту” з того моменту, коли до навчального плану було включено 50 % навчання – італійською, і 50 % – німецькою мовами відповідно. У провінції Трентіно ладинська мова як одна з ретороманських мов меншин цього регіону викладається 1 год. на тиждень тощо (*Постригач Н. О. Розвиток педагогічної освіти в Італійській республіці наприкінці XX – на початку XXI ст.*, 2011, с. 38–39).

Таким чином, європейський вимір в освіті передбачає, що окремі предмети можуть внести свій вклад у питання європейської інтеграції, це перш за все заняття з іноземної мови, історії, географії, політології тощо.

Початок європейському виміру в освіті був покладений Комісією Європейських Співтовариств 29 вересня 1993 р. в Брюсселі у “Зеленій книзі про європейський вимір в освіті”, покликаний стати основою для розгляду можливих майбутніх напрямків дій на рівні Співтовариства в галузі освіти. Дійсно, Угода про заснування Європейського співтовариства (скорочено “Угода” з сьогоднішнього дня) – зі змінами в Угоді про Європейський Союз – вводить у статті 126 нові компетентності для спільноти в галузі освіти.

Уперше затверджена правова база, яка дозволяє Співтовариству пропонувати спільні дії в галузі освіти, і зокрема на шкільному рівні освіти. Це не виключає застосування інших положень Угоди, зокрема статті 127, де заходи відповідали предмету професійної освіти. Однак, перш ніж

конкретизувати пропозиції, зроблені для заходів з реалізації цілей, викладених в статті, про яку говорилося вище, важливо приділити час для попереднього розгляду цілей і засобів, які дозволили б Співтовариству внести свій вклад “у розвиток якісної освіти, заохочуючи співпрацю між державами-членами і, при необхідності, підтримуючи і доповнюючи їхні дії, при повній повазі відповідальності держав-членів щодо змісту навчання та організації системи освіти та їх культурного та мовного розмаїття” (Постригач Н. О. *Перспективний аналіз розвитку європейського виміру у громадянській освіті вчителів*, 2012; *Green Paper on the European Dimension of Education*, 1993, с. 6).

Такий розгляд має відбуватися в набагато ширшому контексті завдяки завершенню створення Єдиного ринку і його впливу на галузь освіти й підготовки, а також змін у потребі в людських ресурсах в світлі соціальних і технологічних змін. Він повинен включати внесок в освіту сендвіч-курсів та навчання з центром у компанії (внутрішньофірмова підготовка), які дозволяють молодим людям краще зрозуміти їх соціально-економічні умови і таким чином бути у всеозброєнні, щоб брати участь у житті суспільства і як громадяни, і як працівники.

Угода. Пункт 1. Європейський союз, глава статті 126 наголошує, що як організація, так і зміст навчання, є предметом відповідальності виключно для держав-членів, щоб вжити заходів для заохочення розвитку якості освіти. З цієї причини ця Зелена книга закликає всіх тих, хто бере участь в освіті, зосередити свої думки на відповідних засобах досягнення цього, а також з проханням визначити сфери для додаткових і допоміжних заходів Співтовариства. Розгляд цього питання є також важливим в контексті подальшого розширення Співтовариства, особливо для країн ЄАВТ. У новому контексті, наданому Єдиним ринком, освіта в якості однієї із своїх цілей підготовки молодих людей виконуватиме свої обов'язки в ширшій соціальній та економічній сфері. Саме з цієї точки зору розвиток європейського виміру в освіті повинен розглядатися як важливий чинник у коригуванні процесу до нового економічного, соціального та культурного середовища (*Green Paper on the European Dimension of Education*, 1993, с. 6–7).

Дійсно, поліпшення мовної компетентності, взаємного розуміння практик і культур інших держав-членів, та й навіть можливості роботи з людьми інших національностей або в інших умовах, відносяться до числа найбільш важливих факторів, які допомагають молодим людям інтегруватися в суспільство і брати з більшою готовністю на себе обов'язки як громадян

Європи. У той же час, нові можливості, доступні в контексті створення Європейського співтовариства, зокрема, більш широкий спектр можливостей для отримання освіти, є бонусом, який держави-члени повинні визнати.

Тут важливо підкреслити зусилля і зміни, які національні системи освіти, в усьому їх різноманітті, вже зробили у відповідь на нові умови, зокрема, в рамках двостороннього співробітництва. До цих пір Спільнота мала можливість лише підтримувати пілотні заходи на шкільному рівні з обмеженим впливом. Однак, досвід, отриманий від них, звичайно послужить основою для нових можливостей, наданих статтею 126, наведеною вище, вимагає всеосяжного та узгодженого підходу для доповнення заходів, прийнятих державами-членами (*Green Paper on the European Dimension of Education*, 1993, с. 5–7).

Новий законодавчий контекст. Рамки для дій Співтовариства у сфері освіти викладено у статті 126 Угоди, але, як зазначено (пункт 11), інші політикуми Співтовариства також прийняли питання освіти до уваги. Зокрема, у статті 126 глави 3 Угоди дуже чітка. Цим Спільнота сприяє розвитку якісної освіти, заохочуючи співпрацю між державами-членами ...” І що “дії Співтовариства повинні бути спрямовані на: розвиток європейського виміру в освіті, зокрема шляхом викладання та поширення мов держав-членів; заохочення мобільності студентів та вчителів, зокрема, академічного визнання дипломів та періодів навчання; розвиток співпраці установ; між розвитком освітніх обмінів інформацією та досвідом з питань, загальних для освітніх систем держав-членів; заохочення розвитку молодіжних обмінів та обмінів соціально-освітніх інструкторів, сприяючи розвитку дистанційної освіти. Кожна з цих цілей, чи то мобільність, чи то обміни інформацією й досвідом, або ті, хто залучений до діяльності в освітній сфері, – учнів, вчителів або навіть методів навчання – нових інформаційних технологій та комунікацій – усе це має відношення до можливої потенційної цінності за видами діяльності Співтовариства в цій галузі.

У той же час слід зауважити, що освіта також береться до уваги на рівні Співтовариства в інших застосуваннях, зокрема в галузі досліджень та розвитку, а також у випадку охорони здоров'я (медична освіта) і навколишнього середовища (екологічна освіта). Дійсно, в екологічній освіті роль освіти має першорядне значення для засвоєння учнями знань з самого раннього віку щодо широко поширеного завдання захисту навколишнього середовища.

Європейський вимір освіти і його цілі. Спільні цілі шкіл спрямовані на: – участь у забезпеченні рівності можливостей для всіх;

– надання всім молодим людям сенсу їхнім обов'язкам у взаємозалежному суспільстві;

– розвиток здібностей своїх учнів діяти автономно, виносити судження, оцінювати питання, критично виконувати завдання і адаптуватися до нововведень;

– забезпечення можливості усім молодим людям реалізувати свій потенціал у трудовому житті та особистісному розвитку, особливо розвиток в них смаку до навчання упродовж усього життя;

– забезпечення своїм учням такого навчання і кваліфікацій, котрі полегшать їх перехід до трудового життя, зокрема через можливість освоювати технологічні зміни.

При розгляді цих загальних цілей освіти, важливо “визначити конкретні завдання – і через “додаткові цінності” – діяльності Співтовариства в сфері освіти. Ці “додаткові цінності” зроблять свій внесок в європейське громадянство й ґрунтуються на спільних цінностях взаємозалежності, демократії, рівності можливостей та взаємної поваги, що також допомогло б розширити можливості для поліпшення якості освіти, і, нарешті, це допоможе учням у їхній соціальній інтеграції та кращому переходу до трудового життя.

а) Внесок у європейську громадянськість.

Повага до різних культурних та етнічних ідентичностей та боротьба з усіма формами шовінізму і ксенофобії як “основних компонентів дій в галузі освіти”.

Системи освіти не обмежуються забезпеченням продовження їх власної культури, вони також повинні виховувати молодих людей у дусі демократії, боротьби проти нерівності, бути толерантними і поважати різноманітність. Вони також могли б виховувати учнів задля громадянськості, і тут, в Європі це не вимір, який замінює інші, але той, який посилює їх.

У цьому контексті діяльність Співтовариства повинна підкреслити важливість освіти задля громадянськості, яка включає:

– “переживання” європейського виміру через вивчення мов, що працюють на спільні транснаціональні проекти щодо знання інших країн і через інформацію, надану в якості основи й стимулу для роздумів;

– соціалізацію в європейському контексті через міжнаціональні обміни, бо це дає можливість кожному громадянину відіграти власну роль на європейській сцені;

– краще розуміння сучасної Європи та її завтрашнє будівництво (*Green Paper on the European Dimension of Education*, 1993, с. 5–7).

Навчання й освіта вчителів та інших зацікавлених осіб. Підготовка вчителів є основним інструментом у розвитку педагогічної практики вчителів. У цьому зв'язку вона повинна бути в авангарді заходів щодо заохочення педагогічних інновацій, а також розвивати європейський вимір у педагогічній освіті. Дійсно, вчителі та їхні тренери відіграють важливу роль у визначенні та впровадженні нових напрямків навчання. Тому вони є основними гравцями в інтеграції європейського виміру у зміст і практику освіти. Представлення цього виміру вимагає, щоб вчителі були спроможні:

– дізнаватися про різні аспекти сучасної Європи і її будівництво на завтра;

– навчитися спільно використовувати та передавати багатство європейської культури;

– розвивати європейську перспективу, національні та регіональні уподобання;

– зробити можливим використання спільної культурної спадщини, а також зміцнення існуючих партнерських взаємовідносин та мереж, як опорних точок для встановлення підходу до викладання з європейським виміром;

– долати культурні і мовні перешкоди з тим, щоб розробити багатомовну та мультикультурну практику.

Тому вкрай важливо зміцнювати початкову й післядипломну педагогічну підготовку педагогів. При цьому акцент має бути зроблений на транснаціональне співробітництво між педагогічними навчальними закладами, особливо у формі європейських мереж, що використовують середовище обмінів і спираються на експериментальну діяльність, що вже розпочалася. Таке транснаціональне співробітництво не повинно залучати вчителів поодиночці: досвід показує, що особи, відповідальні за школи, інспектори, консультанти, або, наприклад, консультанти щодо керівництва кар'єрою, відіграють важливу роль у житті школи. Тому було б логічно для будь-якої діяльності Співтовариства в галузі освіти бути відкритою і для цих працівників (*Green Paper on the European Dimension of Education*, 1993, с. 9–10).

Водночас у доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. ЮНЕСКО, очолюваної Жаком Делором, “Освіта – прихований скарб...” (1996 р.) підкреслюється важливість чотирьох принципів освіти: вчитися знати, вчитися робити, вчитися жити разом і вчитися бути (Образование: сокровище, 1997, с. 23–24).

У квітні 1997 р. у Лісабоні був прийнятий проект першої спільної Конвенції Ради Європи й ЮНЕСКО про визнання документів у сфері ви-

щої освіти в європейському регіоні. Безперечним є той факт, що взаємне визнання дипломів про вищу освіту сприятиме формуванню єдиного європейського освітнього простору. Однак, у цих умовах втрачається основний принцип дії попередніх конвенцій – еквівалентність дипломів у галузі вищої освіти. Оскільки системи освіти, у тому числі вищої, значно більшою мірою, ніж економіка, відносяться до цінностей культури, а отже, більш тісно пов'язані з історичними традиціями конкретних держав, при заключенні конвенцій в галузі освіти кожна країна завжди значно більшою мірою намагається зберегти свої національно-культурні особливості (Филиппов В., 1997, с. 9).

У відповідності з Конвенцією “єдиний освітній простір характеризується спільністю принципів державної політики у сфері освіти, узгодженістю державних освітніх стандартів, програм, стандартів й вимог з підготовки й атестації наукових й науково-педагогічних кадрів й програми вимог до підготовки і атестації наукових й науково-педагогічних кадрів й програм, рівними можливостями й вільною реалізацією прав громадян на отримання освіти в освітньому закладі на території держав-членів Співтовариства”.

Інтеграція в сфері освіти у відповідності з прийнятими документами повинна сприяти: збереженню духовної спільності народів, вільному прилученню громадян до цінностей національних культур, формуванню культури міжнаціонального спілкування, становленню загального науково-технологічного, економічного й інформаційного простору держав – учасників Співдружності, розширенню можливостей підготовки кваліфікованих спеціалістів, атестації наукових й науково-педагогічних кадрів. У цьому ж році (1997 р.) Європейська комісія наголосила на європейському вимірі в освіті у Білій книзі європейського виміру в освіті, який охоплює такі аспекти знань: мовні знання й знайомство з європейськими культурами.

Подібна інтеграція стала можливою за умови структурних змін вищої освіти. Болонський процес є загальноєвропейською стратегією реформування вищої освіти, що зосереджується на трьох аспектах:

- 1) перехід європейських ЗВО на триступеневу структуру (бакалавр – магістр – доктор);
- 2) забезпечення якості вищої освіти через створення незалежних агенцій, що стежать за якістю вищої освіти у країнах-учасницях;
- 3) визнання кваліфікацій і періодів навчання, здобутих студентами в різних навчальних закладах Європи (Постригач Н. О. *Структурна організація вищої освіти в Королівстві Іспанія*, 2011, с. 269).

Як відомо, головними “лініями дії” щодо формування європейського простору у вищій освіті стали:

1. Затвердження загальноприйнятної системи легкопорівнюваних учених ступенів, включаючи додатки до дипломів.
2. Запровадження трьох циклів вищої освіти.
3. Створення системи нагромадження та перенесення кредитів на зразок Європейської системи трансферу оцінок (ECTS).
4. Мобільність студентів, викладачів, дослідників.
5. Співдружність у забезпеченні якості освіти;
6. *Європейський вимір (стандарт) вищої освіти*.
7. Стратегії навчання впродовж життя.
8. Університети і студенти як партнери у розбудові європейського простору у вищій освіті.
9. Сприяння привабливості ідей і практичних дій щодо розбудови європейського простору у вищій освіті (Пуховська Л. *Розвиток європейського виміру педагогічної освіти*, 2008, с. 44).

В основних положеннях декларації Всесвітньої конференції ЮНЕСКО “Вища освіта в ХХІ столітті: підходи та практичні заходи”, що проходила в Парижі в жовтні 1998 р., зазначається: відповідальність вищої школи за підготовку фахівців, розроблення програм та проведення досліджень у галузі освіти; спрямованість підготовки громадян у системі вищої школи на формування вмінь самостійно мислити і бачити в культурних відмінностях хорошу можливість для плідного діалогу; необхідність для університетів стати активними учасниками вирішення актуальних, злободенних проблем сучасності: ліквідація бідності, нетерпимості, жорстокості, неписьменності, голоду, збереження навколишнього середовища; академічні свободи, забезпечення демократичного доступу до освіти за заслугами, а не за соціальним станом; рівність чоловіків та жінок у вищій школі, де жінки повинні бути представлені нарівні з чоловіками, причому на всіх рівнях і в усіх сферах, включаючи й рівень прийняття рішень; кооперація та співпраця в контексті університетської освіти, що потребує докорінних змін; розширення можливості для навчання дорослих з метою забезпечення гнучкості, відкритості, розвитку творчих можливостей людини (*Новая миссия высшего образования*, 1998, с. 22).

У 2000 р. прийняття Лісабонської стратегії мало на меті перетворення ЄС на конкурентноспроможну та соціально згуртовану економіку знань до 2010 року та утвердження відкритого методу координації, який засвідчив свою ефективність в узгодженні національних параметрів при

збереженні напрацьованих здобутків в країнах-членах ЄС, у тому числі в Греції, Італії та Іспанії. Забезпечення реалізації методологічних орієнтирів національної системи освіти актуалізує важливість прилучення до зарубіжних досягнень і цій царині, передусім країн з давніми демократичними традиціями, які в Європі об'єднані в унікальне наддержавне утворення – Європейський Союз. Утвердження принципів демократії, гармонізація національно-культурного середовища, виховання у молоді поваги до представників різних культур є пріоритетом практично від самого моменту заснування ЄС. Європейський вимір в освіті сьогодні перетворився на один із потужних інструментів для досягнення цієї мети.

У тих же самих векторах та координатах розбудови загальноєвропейського освітнього простору, віхах становлення і розвитку європейського виміру в освіті розвивалися й національні системи педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії як провідних країн Південно-Європейського блоку ЄС. У цьому підрозділі ми намагалися з'ясувати ступінь кореляції між пріоритетними сферами держав-членів південного блоку ЄС і спільними європейськими завданнями.

Реформування вищої освіти Греції відбувається в рамках основних політичумів / заходів, що збільшують внесок грецької вищої освіти до реалізації Лісабонської стратегії. Наступними проблемами, які потребують детального аналізу, є: а) адміністративні процедури для визнання вчених ступенів і професійних кваліфікацій, б) двоциклова система ступенів, в) реалізація ЄКТС та Додатку до диплома (Diploma Supplement), г) підвищення конкурентоспроможності та привабливості Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), д) новий закон щодо забезпечення якості освіти, е) заходи у напрямі більш чуйного реагування вищої освіти на потреби навчання протягом усього життя.

Адміністративні процедури для визнання учених ступенів і професійних кваліфікацій вживаються з метою уникнення обтяжливих адміністративних процедур, які були характерною особливістю в старій системі визнання академічних ступенів, Грецьким міністерством освіти була створена нова організація. Зокрема, у Президентському указі 165/2000 (Official Journal 149, А') міститься інтегрована адаптація до Правил 89/48/ЕЕС, що стосуються схеми визнання диплому після завершення мінімуму 3-річного курсу вищої освіти. Далі, згідно Закону L 3328/1-4-2005 р. було створено "Грецький Національний центр академічного визнання та інформації" (Hellenic National Academic Recognition and Information Centre, Hellenic NARIC), зі штаб-квартирою в Афінах, який

підпорядкований Міністерству національної освіти і релігії. Цілями Центру є наступні: а) визнання ступенів, виданих іноземними вищими навчальними закладами того ж рангу, від університету і технологічного сектора; б) надання інформації, пов'язаної з науковими дослідженнями у сфері вищої освіти в Греції та за кордоном. Нова організація оснащена професійним підґрунтям і ресурсами для забезпечення швидкого визнання дипломів та більшої прозорості.

З іншого боку, підкреслюється, що визнання періодів навчання є відповідальністю ЗВО, в яких аплікант бажає продовжувати своє навчання. З цією метою проводяться "Ярмарки в душі доброї волі" і докладаються зусилля щодо усунення бар'єрів для мобільності педагогів (*Implementing The "Education and Training 2010" Work Programme. 2005 Progress Report: Hellas, 2005, с. 11*).

При імплементації положення 89/48/ЕЕС, на підставі Указу Президента № 165/2000, відзначилася Рада з визнання професійної еквівалентності для ступенів вищої освіти ("Council for the Recognition of Vocational Equivalence for Tertiary Education Degrees", SEAI), завдання якої полягає у визнанні професійних кваліфікацій, отриманих в країнах-членах ЄС (окрім Греції) і чий власники хочуть займатися своєю професійною діяльністю в Греції. SEAI несе відповідальність за застосування у Греції директив Співтовариства щодо дипломів про вищу освіту, підтверджуючи професійну освіту мінімальним терміном на три роки. Греція бере участь у всіх міжнародних мережах, що займаються визнанням дипломів про вищу освіту, таких як NARIC і ENIC (*Implementing The "Education and Training 2010" Work Programme. 2005 Progress Report: Hellas, 2005, с. 11*).

Передбачалося, що з прийняттям на європейському рівні системи легко зрозумілих й порівнюваних ступенів та створення європейської системи залікових кредитів найбільші труднощі з визнанням мають бути подолані.

У Греції політичне рішення щодо забезпечення повної реалізації двоциклової структури ступенів перебуває в площині дискусій. Диплом "Ptychio" – це грецький еквівалент до рівня бакалаврату. Навчання зазвичай триває чотири роки очного навчання за програмою, яка зараховує 240 кредитів. Ступінь другого циклу, яка називається *postgraduate diploma* (диплом про закінчення навчання (*metaptychiako diploma*)), пропонується на багатьох факультетах університету. У цілому, для вступу до другого циклу навчання потрібно завершити ступінь бакалавра у визнаних вищих навчальних закладах.

ЄКТС і Додатки до диплома. Зокрема, кілька факультетів університетів і всі Інститути технологічної освіти (TEI) Греції використовують

систему ЄКТС у своїх програмах навчання. Новий закон, підготовлений Міністерством освіти і виданий Міністрами Конференції в Бергені (2005), затвердив використання ЄКТС в якості системи накопичення та трансферу кредитів для всіх вищих навчальних закладів у двоступеневих програмах циклу. Згідно того ж закону створено Додаток до диплома й опубліковано автоматично на обов'язковій основі, безкоштовно, грецькою і англійською мовами.

Ініціативи і національні заходи щодо заохочення конкурентоспроможності та привабливості Європейського простору вищої освіти. Греція реалізує ініціативи, дії і національні заходи щодо заохочення привабливості європейського простору вищої освіти. Дійсно, грецькі установи брали участь у різних європейських проектах і програмах (ASEM, Tuning Project, Erasmus Mundus, Tempus Tacis), які пов'язують Європу з іншими континентами. Греція також активно бере активну участь у міжнародних організаціях (ОЕСР, Рада Європи, ЮНЕСКО / СЕПЕС), у регіональній співпраці на основі Пакту стабільності / процесу Граца ("Stability Pact/Graz Process"), Чорноморському економічному співробітництві, Адріатичному Іонічному співробітництві, співробітництві Південно-Східної Європи) та їхніх освітніх проектах і мережах. Крім того, правова база для визнання ступенів була спрощена після створення нової організації (Грецька NARIC, встановлена законом 3328/1.4.05) і запровадження нового закону (3255/22.7.04) для запровадження спільних магістерських програм. У цьому законі юридичні перешкоди для створення спільних навчальних програм, що стосуються викладання мови, були зняті статтею 4. Нарешті, реалізація ECTS та Додатку до диплому за новим законом представляє собою ще одну особливість привабливості Європейського простору вищої освіти у грецькому контексті (*Implementing The "Education and Training 2010" Work Programme. 2005 Progress Report: Hellas, 2005, с. 12*).

Забезпечення якості. Новий закон про забезпечення якості у вищій освіті планувався затвердити до травня 2005 року. У цілому, нова система забезпечення якості, безсумнівно, повинна складатися з внутрішньої оцінки, а також зовнішнього оцінювання і перегляду схем. Єдина національна агенція спрямовуватиме зусилля на підвищення якості через зовнішню оцінку. Обов'язки агенції вказані в рамках законодавчої бази і в основному пов'язані з оцінюванням навчальних програм та установ, а також організаційним аудитом. Керівний орган агенції і зовнішніх панелей оцінювання складається з пошанованих учених, зарубіжних експертів та фахівців з питань освіти.

Сертифіковані фахівці відбиралися для проведення оцінок з реєстраційного списку, складеного з цією метою. Агенція працює у тісному співробітництві з освітянською спільнотою та враховує потреби суспільства, особливо державних і приватних зацікавлених сторін, включаючи учнів, батьків та ринок праці при розробці своїх стратегій. Крім того, вищим навчальним закладам пропонувалося створити свої власні внутрішні механізми забезпечення якості з метою створення надійної основи для процедури зовнішнього оцінювання.

Усе вище означене дасть змогу ефективно поєднувати інституційну автономію та підзвітність в рамках положень національної якості. Кожна установа має право на самостійне прийняття рішень і, отже, несе відповідальність за розробку своєї власної системи забезпечення якості для оцінювання освіти, адміністративні і дослідницькі функції, хоча загальні положення викладені в законодавстві. Крім того, очікувалось, що педагогічний та адміністративний персонал, а також студенти будуть основними учасниками та контрибуторами в цей процес. Новий закон щодо забезпечення якості передбачав участь студентів під час процесу внутрішнього оцінювання (*Implementing The "Education and Training 2010" Work Programme. 2005 Progress Report: Hellas, 2005, с. 12*).

Вища освіта і навчання упродовж усього життя. Грецький Відкритий Університет (EAP), створений згідно закону 2552/97 (поправка до закону 3260/2004 р.), є незалежним і повністю адміністрованим Університетом у формі юридичної особи державної форми власності. Засновано цей університет в м. Патри. Він має повноваження створювати філії на всій території країни або за кордоном, а також організовує переддипломні і післядипломні навчальні програми, що призводять до отримання ступенів або свідоцтв професійної підготовки, ступенів професійного розвитку та ступеня доктора наук. Він може охоплювати велику кількість абітурієнтів, широкого вікового діапазону, як в якості студентів, так і післядипломного навчання. Крім того, реалізація освітніх програм неперервного навчання в інститутах, університетах та ТЕІ адресована або випускникам сектору вищої освіти або середньої освіти, котрим виповнилося більше 25 років. Ці програми спрямовані на отримання знань, розширення освітніх та професійних навичок та перспектив. Нарешті, факультативні програми навчання ("Optional programmes of Studies", PSE) в університетах являють собою гнучку структуру, що дозволяє студентам поєднувати різні програми навчання.

Консолідація європейського виміру освіти та мобільності у сфері професійної підготовки. За останні роки було докладено систематичних

зусиль, щоб зняти низку правових та інституційних перешкод на шляху розвитку мобільності, особливо студентів і випускників ЗВО. На підставі двосторонніх культурних угод, грецькі та іноземні викладачі, за підтримки міністерства, обмінюються візитами для того, щоб отримувати інформацію з питань, пов'язаних з їх компетенцією. Ці навчальні візити в залежності від країни, спеціалізації і програми візиту тривають від 4 до 14 днів.

Учителі початкової та середньої школи мають право на оплачувану відпустку для продовження післядипломної освіти або написати дисертацію, не тільки в Греції, але і в зарубіжних країнах. Крім того, науковці грецьких Університетів також мають право на відпустку.

У контексті посилення мобільності, Організація професійного розвитку вчителів ("the Organisation for the Professional Development of Teachers", ОЕРЕК) запланувала транснаціональні обміни для тренерів і учнів. Крім того, надається допомога для обміну та мобільності наукових співробітників інституцій AEI і TEI: а) через фінансування міжнародних мереж, таких як Ініціатива Адріатичного та Іонічного морів, євро-середземноморське співробітництво; б) участь в контексті Двосторонніх освітніх програм з іншими країнами.

Що стосується розвитку якості мобільності слід відзначити наступне:

- відбір студентів для участі в програмах мобільності здійснюється на підставі таких критеріїв, як їх успішність, хороше знання іноземних мов, в основному, офіційно однієї з мов приймаючої країни. З цією метою Фондом державних стипендій (IKY) було виділено близько 200,000 євро задля сприяння мобільності студентів у рамках програми мобільності ERASMUS;

- законопроект, представлений парламентом у травні 2005 р. регулював питання про Європейську систему накопичення та перенесення кредитів (European Credit Transfer System, ECTS), з метою сприяння мобільності та визнання періодів навчання за кордоном.

- створення команди промоутерів Болонського процесу, котрі за допомогою одноденних конференцій, лекцій та друкованого матеріалу вносять вклад в оновлення громадської думки про порядок денний Болонського процесу.

- широке розповсюдження програми SOCRATES Національною координаційною групою Фонду державних стипендій (IKY) через одноденні конференції, розсилки інформаційного матеріалу, оновлення списку установ, що беруть участь (студенти, професори інституцій AEI-TEI), а також щорічні наради Бюро AEI / TEI ERASMUS

(*Implementing The "Education and Training 2010" Work Programme. 2005 Progress Report: Hellas, 2005, с. 17*).

Інститути професійного навчання (ІЕК) здійснили велику кількість програм мобільності у сфері професійної освіти та підготовки в рамках програми Леонардо да Вінчі (LEONARDO da VINCI), що дозволило більш ніж 500 молодим стажерам відвідати навчальні курси в інших країнах ЄС. Щодо віртуальної мобільності в початкових і середніх школах, участь Греції в Проектній Мережі Асоційованих шкіл ("The Associated Schools Project Network", ASPNET) спрямована на заохочення міжнародного співробітництва і миру за допомогою освіти.

За останні роки відмічено посилення розвитку освітніх обмінів і налагодження контактів грецьких початкових і середніх шкіл зі школами за кордоном; вони включають широкий спектр діяльності, такої як спілкування в Інтернеті та обмін проектами, що зазвичай призводить для обміну візитами.

Грецькі школи і вчителі брали участь в Південно-Східному Проекті Середземномор'я ("The South Eastern Mediterranean sea Project", SEMEP), який є грецькою ініціативою, поєднує в собі міждисциплінарне викладання й цілісне навчання. Крім того, Греція є одним з членів-засновників програми електронного навчання (EUN) у рамках Європейської Шкільної мережі ("European Schoolnet"). Ця організація була створена в 1997 році й спрямована на співпрацю та комунікацію всіх міністерств освіти держав-членів EUN з питань електронного навчання та використання ІКТ в освіті.

Таким чином, можна зробити висновок, що мета усіх цих заходів та ініціатив полягала в адаптації національного законодавства та виконанні всіх процедур по відношенню до мобільності, беручи до уваги те, що конкретно застосовується в державах-членах. Законодавчі реформи у сфері визнання дипломів та кваліфікацій, участь в програмах ЄС – SOCRATES LEONARDO, підвищення кваліфікації вчителів та тренерів, обміни, участь в мережах, але також введення викладання другої іноземної мови в початкових школах, починаючи з навчального року (2005–2006 рр.) підпадають під більш загальний контекст подолання перешкод та поліпшення якості мобільності.

Практика сприяння європейському виміру. 2005 рік був названий "Європейським роком громадянськості через освіту" ("European Year of Citizenship through Education", EYCE) та був включений у великомасштабні громадянські програми "Освіта для Демократичного Громадянства" (ОДГ).

Всеєвропейське дослідження з питань освіти для політики Демократичного Громадянства, опубліковане Радою Європи в листопаді 2004 р. запропонувало деяку інформацію щодо підходу, розробленого Грецією. Модулі «Громадянська освіта» пов'язані з міждисциплінарною діяльністю та з урахуванням конкретних предметних тем на початковому і середньому рівнях освіти, з акцентом на демократичній громадянськості, вступі до права і політичних інституцій, стародавній грецькій літературі, історії соціальних наук, Європейській цивілізації та її коріннях і соціології. Наприклад, модуль «Європейська Цивілізація та її коріння», викладався у першому класі середньої школи (вищий рівень), й досліджує історію та еволюцію Європи та її різних соціальних і політичних утворень.

У другому класі середньої школи (вищий рівень) існує модуль в розділі «Вступ до права і політичні інституції» назва, яка об'єднує правові дисципліни і дисципліни політичних наук, зосередивши увагу на характері політики і ролі політичної науки, теорії і практики активної громадянської позиції, елементах демократичного уряду, правової та політичної системи Європейського Союзу, соціальних нормах і праві, грецькій політичній та судовій системі, та питаннях міжнародної організації і динаміці європейської інтеграції (*Implementing The "Education and Training 2010" Work Programme. 2005 Progress Report: Hellas, 2005, c. 18*).

На третьому ступені середньої освіти (нижчий рівень) учні включаються у дослідження форм громадянства, організації соціальних інститутів і соціальних груп, розуміння культури, процесу соціалізації та соціальної відповідальності, демократичного процесу і Конституції, поняття громадянського суспільства, характеру міжнародного суспільства, питання міжнародних відносин та ЄС. Пов'язані з вище згаданими теми та концепції розглядаються на середньому вищому рівні під назвою «Історія соціальних наук», з акцентом на відносинах між наукою й соціальними науками, еволюції останніх, провідних мислителів у соціальній та політичній думці, вивчення соціальних методів та соціальної поведінки і вкладу соціальних наук в сучасну Грецію та ЄС.

За допомогою цих модулів, серед інших дисциплін, що викладалися у п'ятому і шостому класах початкового рівня освіти, очікувалося, що учні розвиватимуть низку конкретних навчальних та соціальних навичок, які дозволили б їм розвивати активну зацікавленість в управлінні державним устроєм, а також з метою ознайомлення з міжнародними процесами та інституціями управління, які засновані на нормах і принципах розподілу влади. ЕУСЕ в Греції є частиною більш широкої стратегії громадянської освіти

з метою заохочення та підвищення обізнаності про принципи проекту ОДГ. Церемонія відкриття року була офіційно зреалізована 2 квітня 2005 року в Афінах. Старт конференції в рамках проекту ОДГ характеризувався плідним обговоренням перспектив проекту та подальший розвиток принципів громадянської освіти у швидко мінливому середовищі в Європі, з особливим акцентом на понятті *громадянської компетентності*, соціальної солідарності, міжкультурної толерантності та міжкультурного навчання.

За результатами конференції було також запропоновано можливість пов'язати проект ОДГ з ініціативами інших міжнародних організацій та агентів громадянського суспільства. Основна увага Року громадянської освіти у Греції полягала у сприянні та підтримці активної й постійної участі шкіл та інших освітніх установ у питаннях, пов'язаних з розвитком демократичної громадянськості в якості основи відкритого, дорадчого суспільства, суспільства-учасника. У контексті розробки проекту ОДГ в Греції відбулася низка інших подій. Головна мета цих заходів полягала у розвитку підвищеного рівня поінформованості про цілі виховання активних громадян, щоб пов'язати їх з існуючими і виникаючими громадянськими ініціативами, особливо у сфері середньої освіти, встановити творчу взаємодію між національними, субнаціональними і європейськими навчальними закладами і поширювати інформацію з громадянської освіти і демократичного громадянства для найширшої аудиторії.

Цілі і завдання ОДГ були пов'язані з іншими видами діяльності в області громадянської освіти, які передбачали участь учнів з особливими потребами в розробці проекту ОДГ, шляхом здійснення спільних контактів з організаціями громадянського суспільства, такими як «Скаути Греції» (*"Soma Hellinon Proskopon"*), у зв'язку з її програмою *"Ми всі унікальні"*. Крім того, діяльність у сфері ОДГ була пов'язана з проектом, висунутим ЄС під заголовком «Весна Європи» про Конституційну угоду й проект щодо зміцнення досліджень миру на шкільному рівні в контексті «Ініціативи жінок за мир між Туреччиною і Грецією» (WINPEACE), який, як очікувалося заздалегідь, призведе до покращення взаєморозуміння й міжкультурного діалогу серед молоді. Інші ініціативи, які сприяли соціальному включенню і солідарності, пов'язані з проектом ОДГ, включають діяльність «Скаутів Греції» в рамках програми «Друзі, що живуть по сусідству», спрямовану на розробку норм соціальної інтеграції та розвитку міжкультурної терпимості.

Показовим прикладом була участь грецьких шкіл за ініціативи ЄС до Дня Весни у Європі, у співпраці з мережею Schoolnet. Сприяння в засо-

бах масової інформації, інформаційний матеріал, який був розісланий всім школам, створення веб-сайту “*Всегрецький шкільний веб*”, переговори фахівців з питань, пов’язаних з ЄС у шкільних закладах, телевізійні передачі, присвячені Дню Весни у Європі за участю тодішньої пані Міністра освіти, нагородження учнів в компетентному змаганні, є, на нашу думку, переконливою хорошою практикою для консолідації європейського виміру в галузі освіти. Варто відзначити, що така діяльність поступово набирала обертів, оскільки кількість шкіл, які заявили про участь у заходах у 2004–2005 навчальному році, значно зросла в порівнянні з попередніми навчальними роками (448 учасників у порівнянні з 261 у 2003–2004 н/р.). У 2005 році ця участь становила 71,6% (*Implementing The “Education and Training 2010” Work Programme. 2005 Progress Report: Hellas, 2005, с. 20*).

Інтегрованими з багатьма програмами професійного розвитку вчителя в рамках програм підвищення кваліфікації є семінари і практикуми, що відносяться до громадянської освіти і, зокрема її європейського виміру. Прикладом може бути проект EDC, який був пов’язаний з програмою Ради Європи “*Викладання історії*”. Результати цієї програми планувалося представити на Симпозіумі з балканських воєн, який було проведено в Афінах у травні 2005 року, а також низці педагогічних навчальних семінарів “*Громадянська освіта та Європейський Союз*”, організованих Грецьким Міністерством національної освіти та релігії у 2005 році. Другий етап цієї діяльності мав проходити з жовтня 2005 року по всій країні. Також була налагоджена взаємодія із заступником Омбудсмена Глави департаменту Прав Дітей (“*The Deputy Ombudsman Head of the Children’s Rights Department*”) відносно поширення громадянської освіти на рівні шкільної початкової та середньої освіти, друкованих матеріалів для підвищення обізнаності про права дитини. Варто зазначити, що грецька делегація на церемонії відкриття Конференції ЕУСЕ в Софії в грудні 2004 року пропонувала разом з кіпрською та італійською делегацією інституціоналізацію Дня громадянства для підвищення обізнаності з питань активної громадянської позиції в Європі і заохочення форм участі та дорадчого управління. При підготовці до відкриття конференції, Грецьке Міністерство національної освіти та релігії випустило грецький плакат і друковані матеріали, пов’язані з ЕУСЕ.

Грецька Доповідь про ОДГ була спрямована на розповсюдження до: Фахової групи грецьких політиків (“*The Greek Politics Specialist Group*”), Грецької Університетської Асоціації Європейських Досліджень, які спільно організували навчальні семінари для вчителів у системі се-

редньої освіти, Європейського центру комунікації, інформації та культури, Національного Центру документації, Науково-дослідного центру з питань гендерної рівності, Національного Грецького Фонду досліджень, Національного центру соціальних досліджень, Грецького Фонду парламенту для парламентаризму і демократії, Парламенту у справах молоді, Генерального секретаріату у справах молоді і мережі грецьких шкіл.

Грецький переклад *глосарію термінів з освіти для демократичної громадянськості* можна знайти на офіційному сайті Грецького міністерства національної освіти та релігії (www.yperth.gr) спільно з презентацією PowerPoint щодо EDC і деякими загальними принципами його реалізації. Як і на будь-якій стадії формування у здійсненні великомасштабних проектів, таких як ОДГ і ЕУСЕ, з’являлися організаційні труднощі, особливо щодо розповсюдження інформації серед широкої аудиторії. У зв’язку з цим наголошувалося на посиленні ролі засобів масової інформації сприянні реалізації цілей цих програм. Ці проблеми, однак, компенсувалися ентузіазмом шкіл, які висловили активну зацікавленість в участі у цих проектах з метою створення нових видів громадянської солідарності в процесі навчання (*Implementing The “Education and Training 2010” Work Programme. 2005 Progress Report: Hellas, 2005, с. 20*).

Спільна проміжна доповідь Ради та Європейської комісії про ситуацію щодо завдань в галузі освіти та професійної підготовки, поставлених в 2010 році, підтвердила важливість європейського виміру в освіті. Зокрема, у Греції післядипломна підготовка, куди включено європейський вимір громадянства, є обов’язковою для всіх вчителів (Постригач Н. О. *Розвиток громадянської компетентності вчителів Греції у контексті європейського виміру педагогічної освіти, 2012, с. 126*).

Таким чином, Міністерством освіти, зацікавленими особами забезпечується сприяння та підтримка активної і постійної участі шкіл та інших освітніх установ у питаннях, пов’язаних з розвитком демократичної громадянськості. Головна мета заходів у контексті розробки проекту ОДГ у Греції полягала у розвитку підвищеного рівня поінформованості про цілі виховання активних громадян, щоб пов’язати їх із існуючими і виникаючими громадянськими ініціативами, особливо у сфері середньої освіти, встановити творчу взаємодію між національними, субнаціональними і європейськими навчальними закладами і поширювати інформацію з громадянської освіти і демократичного громадянства для найширшої аудиторії.

Реформа системи вищої освіти в Італії включає в себе неакадемічну вищу технічну освіту та підготовку фахівців. Система Вищої техніч-

ної освіти та навчання (“Higher Technical Education and Training”, IFTS) була введена в Італії згідно Закону № 144/1999 р. XX ст., яка спрямована на навчання техніків і фахівців, які достатньо кваліфіковані, щоб працювати у фірмах, секторі державного управління та вузькоспеціалізованих секторах виробництва, що характеризуються високими технологічними інноваціями та інтернаціоналізацією ринків.

Система включає в себе різні програми, що ведуть до отримання або зміцнення базових навичок (мова, математика, природничі науки, технології, економіка, управління бізнесом), крос-куркулярних компетентностей (організаційних, комунікаційних й реляційних), а також професійно-технічних навичок, активно затребуваних конкретними вимогами ринку праці. Особливістю програм IFTS є структурна інтеграція різних інституційних суб’єктів, котрі беруть у них участь (вищі середні школи, університети, центри професійної підготовки, підприємства), які працюють спільно на всіх етапах (від розробки до фактичного здійснення проектів навчання), тобто посилення соціального партнерства.

Бенефіціаріями таких програм є як молодь, так і дорослі, незалежно від того, працевлаштовані вони чи безробітні, які мають диплом про закінчення вищої середньої школи або еквівалентну кваліфікацію, отриману на робочому місці. У період між 1999 і 2004 рр. XX ст. понад 44 тис. молодих людей і дорослих пройшли таке навчання. Більшість з них знайшли роботу упродовж року після закінчення курсу, або, як у випадку працюючих дорослих, поліпшили свої умови праці на посаді (Implementing The “Education and Training 2010” Work Programme. 2005 Progress Report: Hellas, 2005, с. 11).

Розглянемо особливості запровадження європейського виміру в університетській освіті Італії. Зокрема, в Італії Болонський процес визначають як реформа “3+2”, маючи на увазі розподіл університетського навчання на 2 фази: бакалаврат та магістратура (“lauree triennali” та “lauree magistrali”). Основною метою освіти було включення італійської освіти в загальну європейську систему університетського навчання... збільшення кількості випускників з вищою освітою, підвищення рівня їх підготовки та уніфікація програм, форм навчання і переліку навчальних дисциплін на всій території країни; введення поняття “кредиту” й кредитних одиниць, кожна з яких передбачає 25 навчальних год. (години для лекцій, семінарів, лабораторних робіт та індивідуального навчання) (Постригач Н. О. Особливості реалізації принципів Болонського процесу в європейському освітньому просторі, 2010, с. 113).

У результаті процесу узгодження системи вищої освіти, розпочатого з Сорбонської декларації 1998 р. й Болонської декларації 1999 р., Італія здійснила низку реформ у цій освітній ланці. З огляду на це, Положення № 509, прийняте 3 листопада 1999 року й наступний міністерський указ № 270 від 24 листопада 2004 року, особливо важливі. Відповідно до Болонської декларації, Положення визначає нову структуру університетських освітніх маршрутів й дозволяє італійським університетам автономно планувати свої навчальні програми в рамках набору загальних критеріїв.

Положення № 509 від 1999 р. встановлює лише загальні критерії, яких університети повинні дотримуватися у розвитку своїх освітніх траєкторій. Для кожного “типу маршруту” (так званого “Classe”), Міністерство фіксує певну кількість викладацької діяльності (наприклад, основні й характеристичні предмети). Як правило, дисципліни, за підрахунками Міністерства, повинні складати не більше, ніж 50 % залікових кредитів, встановлених для кожного “типу маршруту”. Виняток робиться для тих предметів, що призводять до отримання привілейованих професій. Інші 50 % кредитів надаються в рамках курсів, запланованих в університетах, у відповідності з їх цілями освіти та професійними профілями (Implementing The “Education and Training 2010” Work Programme. 2005 Progress Report: Italy, 2005).

Нова система базується на двох ступеневих циклах (3 роки +2 роки) й спрямована на запровадження міжнародної мобільності студентів й вільне переміщення фахівців, за сприяння міжнародного визнання дипломів і кваліфікацій. При перегляді методів навчання, заснованому на використанні кредитів ЄКТС потреби студентів перебувають у центрі навчального процесу (Implementing The “Education and Training 2010” Work Programme. 2005 Progress Report: Italy, 2005, с. 12).

Уведення університетських навчальних кредитів (“Crediti Formativi Universitari”, CFU) дозволяє усунути розрив між офіційно встановленою тривалістю програм навчання в університеті та їх реальною тривалістю з метою скорочення значної кількості осіб, які покинули навчання в університеті. Завдяки конкретних діям (керівництва і консультування, навчання, нових методів навчання) частка ранніх випускників університету знизилася з 66 до 48 % за останні кілька років.

Реформа спрямована на підвищення можливостей працевлаштування випускників шляхом приведення університетських навчальних програм у відповідність до нових тенденцій у сфері попиту на робочу силу та інновації в системі виробництва. Низка заходів також була зrealізована з метою заохочення та підтримки міжнародного виміру універ-

ситетів, а саме: можливість нагородження спільними дипломами разом із закордонними університетами; визнання періодів навчання, кредитів і кваліфікацій, отриманих за кордоном з метою продовження навчання; обов'язкове вивчення щонайменше мови однієї з країн ЄС, крім італійської; можливість скласти остаточні іспити з іноземної мови; уведення додатка до диплома. Реформа перевизначила університетські кваліфікації наступним чином: рівні першого ступеня або "LAUREA" (L); рівні другого ступеня або "LAUREA magistrale" (LM); ступінь доктора (DR); диплом про спеціалізацію (DS).

Університети мають право на створення післядипломних покращених програм підвищення кваліфікації та курсів спеціалізації з метою задоволення періодичних й тривалих освітніх потреб. Ці освітні траєкторії призводять до отримання ступеня магістра першого або другого рівнів, які можуть потім бути використані в інших навчальних програмах вищої освіти.

З цією метою в Італії було також створено національну базу даних забезпечення вищої освіти для моніторингу навчальних маршрутів й перевірки їх відповідності національним стандартам. Комітет з оцінювання визначив набір мінімальних структурних вимог (кількість викладачів, аудиторій, лабораторій, бібліотек) для кожного потоку з метою отримання фінансування. Крім того, був розроблений перший набір показників якості, який мав використовуватися для затвердження нових маршрутів отримання ступеня. Таким чином, цей процес у короткий термін перевів усі університетські навчальні програми з фази попередньої акредитації до реальної системи акредитації.

Стратегії і заходи щодо заохочення і розвитку європейського виміру освіти спрямовані на:

1. Зміцнення співробітництва в галузі вищої освіти, інтернаціоналізація університетів і підвищення мобільності;
2. Підготовку вчителів у галузі європейської громадянськості і через створення веб-сайту "PuntoEdu Europa".
3. Побудову регіонально укоріненої організаційної моделі напрямів заохочення і розвитку європейського виміру освіти.

Це здійснюється шляхом створення спеціальних цільових груп підтримки європейського співробітництва у кожному італійському регіоні "Освіта для Європи" ("Europa dell'Istruzione") (*Implementing The "Education and Training 2010 "Work Programme. 2005 Progress Report: Italy, 2005, с. 15).*

Зміцнення співробітництва в галузі вищої освіти, інтернаціоналізації університетів і підвищення мобільності. З цією метою в грудні 2004 року Міністерство освіти Італії, університетів та досліджень (MIUR) запустило конкурс проектів для Програми інтернаціоналізації III. За період 2004–2006 рр. було виділено 15 млн. євро на спільне фінансування низки проектів, запропонованих університетами, спрямованих на зміцнення міжнародного виміру, поліпшення якості освіти та досліджень, а також посилення конкурентоспроможності ЗВО на міжнародному рівні. Зокрема, передбачалось, що фонд фінансуватиме мобільність різних типів внутрішніх гравців (педагогічного персоналу, студентів, дослідників, технічного та адміністративного персоналу), у рамках:

- інтегрованих університетських програм навчання, які передбачають спільну участь професорсько-викладацького складу та студентів, принаймні однієї іноземної держави, взаємного визнання періодів навчання та кваліфікації, присудження спільних або подвійних ступенів;
- науково-дослідних проектів у партнерстві з зарубіжними дослідниками;
- транснаціональних ініціатив (йдеться про транснаціональний вимір вищої освіти).

У відповідності з національною політикою інтернаціоналізації італійської університетської системи іншою значною інновацією відповідних проектів є реалізація спільних науково-дослідних програм забезпечення мобільності італійського та іноземного педагогічного персоналу, науковців і аспірантів (PhD students). Процес забезпечення якості є обов'язковим для реалізації на рівні університетів щодо пропонованих ініціатив, інструментів моніторингу та заходів, здійснюваних Міністерством освіти тощо.

Сприяння мобільності студентів і дослідників. Завдяки Закону 170 від 11 липня 2003 року MIUR створило *Національний фонд сприяння міжнародній мобільності молодих студентів і дослідників*, який налічував 13 млн. євро на рік: 60 % виділялося на збільшення кількості стипендій на реалізацію програми Еразмус ("Erasmus") і 40 % – для фінансування нових стипендій. Фонд також виділяє ресурси для збільшення стипендії щодо мобільності молодих дослідників, які беруть участь у міжнародних мережах.

З метою стимулювання мобільності MIUR і Конфедерація італійських промисловців Confindustria ("Confederazione Generale dell'Industria Italiana") підписали угоду від 21/9/2004 р. для реалізації плану щодо залучення іноземних студентів до італійських шкіл та університетів. Італія

також підписала двосторонні угоди з Китаєм, Ізраїлем, Японією і США, створивши програми обміну для студентів (ступінь першого рівня), засновані на моделі Erasmus. MIUR Італії також брало участь у проєкті “Марко Поло”, в партнерстві з Конференцією ректорів італійських університетів (“Conferenza dei Rettori delle Università italiane”, CRUI) і Confindustria, спрямованих на сприяння мобільності дослідників і студентів між Італією та Азією (Китай і Індія, зокрема) (*Implementing The “Education and Training 2010 Work Programme. 2005 Progress Report: Italy, 2005, с. 16*).

Визнання кваліфікацій. Подальше зміцнення процесу інтернаціоналізації італійських можливостей отримання освіти було здійснено в останні роки ХХ ст. участю в реалізації “Лісабонської конвенції” і її подальшій ратифікації (Ратифікація Лісабонської конвенції, Закон № 148 від 11 липня 2002 р.), створенням Національного центру інформації про визнання кваліфікацій (“National Information Centre on the Recognition of Qualifications”), “Сучасної Італії”, які забезпечують нормативно-правову основу для забезпечення визнання професійних кваліфікацій, отриманих за кордоном, як у ЄС (через поглинання загальних і секторальних директив Співтовариства щодо вільного пересування фахівців), так і країн, що не входять до ЄС (через реалізацію регулювання консолідуючого акту про імміграцію). Завдяки визнанню професійної кваліфікації, як стверджує італійський Департамент з питань державного управління, виникла можливість приймати участь у відкритих конкурсах на державні посади для осіб, які мають кваліфікації, отримані в іншій країні ЄС.

Інша правова основа – реалізація принципів Лісабонської конвенції – управління академічним визнанням іноземних кваліфікацій, що дозволяє здійснення подальших досліджень в країні (підзаконні акти про ратифікацію Лісабонської конвенції, яка регулює акредитацію філій іноземних ЗВО в Італії (DM 214 від 26/04/04).

– *Підвищення конкурентоспроможності та привабливості європейської вищої освіти у світі.* Під час головування Італії в ЄС було активізовано схему міжуніверситетської співпраці з середземноморськими країнами, завдяки чому розпочато активне залучення усіх зацікавлених сторін до створення *Євро-Середземноморського простору вищої освіти.*

У відповідності з цілями ЄС та керівними принципами й пріоритетами MIUR, спрямованими на інтернаціоналізацію італійських університетів, концептуальна ідея полягала у створенні “інтегрованої” *Євро-середземноморської системи вищої освіти* з використанням найбільш інноваційних методологічних й технологічних інструментів, сприяючи

таким чином реалізації принципу гармонізації при повазі до особливостей кожної системи.

Неформальна зустріч міністрів вищої освіти середземноморського басейну, що відбулася 7–8 листопада 2003 року в Катанії (Італія), заклала основу для спільної співпраці між ЄС і середземноморськими країнами. Вона також побудувала цінний культурний місток для створення *Євро-Середземноморського простору вищої освіти*, спрямованого на підготовку фахівців та наукове керівництво між цими країнами, а також підвищення ролі функціонуючих ВНЗ високої якості та престижу.

З цієї метою було вирішено проводити наступні основні заходи:

- створення *Середземноморської мережі інституцій підвищення кваліфікації та досліджень*;
- розробка системи дистанційного навчання в Середземноморському регіоні;
- старт конкретної програми мобільності для середземноморських студентів та педагогічного персоналу у новому просторі вищої освіти;
- створення цифрової бібліотеки, доступної для усіх країн Середземномор’я (*Implementing The “Education and Training 2010 Work Programme. 2005 Progress Report: Italy, 2005, с. 17*).

З чотирьох перерахованих завдань було передбачено для реалізації два заходи щодо створення *Євро-Середземноморського простору підвищення кваліфікації та досліджень*, які набули особливого розвитку в 2004 році:

- створення мережі центрів передового досвіду, де пріоритет надається мобільності студентів, педагогічного та наукового персоналу;
- розвиток системи дистанційного навчання у Середземномор’ї.

Реалізація третього і четвертого заходів обов’язково впливала з результатів попередніх перших двох.

Підготовка вчителів для реалізації європейської громадянськості (веб-сайт PuntoEdu Europa). Акт про реформу освіти п. 53/2003 і “Національні Керівні принципи” сприяли формуванню первинних освітніх цілей для розвитку особистості. Однією з них є освіта для громадянського співжиття, заснована на концепції активної громадянської позиції й солідарності, які здійснюватимуться на національному та європейському рівні, що виражається через права та обов’язки з питань громадянськості та пов’язано з міграційною політикою й міжкультурним діалогом.

Для досягнення цих цілей MIUR було зrealізовано Національний проєкт “Освіта для громадянськості і солідарності: культура прав люди-

ни”. Це і проект про підготовку вчителів, і практично-науковий проект для студентів, орієнтований в основному на набуття ними соціальних навичок й розуміння культури громадянськості й солідарності, громадянську освіту та питання європейської громадянської освіти. Проект здійснювався у співпраці з університетами, місцевими органами влади та неурядовими організаціями (НУО).

Національний проект паралельно скеровує пілотний проект Європейської підготовки учителів з питання “європейської громадянської освіти” за участю Франції, Німеччини, Греції, Португалії та Іспанії. Програма навчання також включає в себе створення мережі спеціального веб-сайту “PuntoEdu Європа”, який містить тематичні пакети навчання, спеціальний розділ з навчальними матеріалами і дискусійним форумом для вчителів (*Implementing The “Education and Training 2010 “Work Programme. 2005 Progress Report: Italy, 2005, с. 18).*

Програма “Навчання для Європи” (“*Європа dell’Istruzione*”) була створена у рамках реалізації більш широкої стратегії забезпечення сталого економічного зростання та більшої соціальної згуртованості, поінформованості про центральну роль освіти та підготовки особливо з моменту Лісабонської Європейської ради в 2000 році. Розбудова ЄПВО передбачає посилення інтеграції між європейським та національним вимірами освітньої політики. З цією метою MIUR запустив процес координації з регіональними органами управління освітою з метою сприяння європейському виміру освіти. Його основною метою було озброїти школу, місцевих зацікавлених осіб можливостями, пропонованими членством Італії в ЄС та синергічно підвищити комплексне використання наявних інструментів і програм транснаціонального співробітництва.

Заходи, прийняті у рамках процесу, мали дві основні риси: сильна інтеграція всіх зацікавлених сторін; повага до місцевих особливостей та можливостей, а також до автономії шкіл у розробці та реалізації проектів. Відповідно до конкретних міністерських директив, опублікованих в червні 2004 року, були створені конкретні цільові групи підтримки в кожному Регіональному Органі управління освітою (“*Regional Education Office*”). Ці групи здійснювали діяльність, спрямовану на заохочення і підтримку проектів, а також моніторинг й поширення процесів, продуктів й результатів.

Найбільш важливими функціями у цьому процесі є: підбір і призначення керівника школи, що діє в якості орієнтиру для інших шкіл, запуск і координація діяльності тематичних мереж; створення міжінституційних контактів, зокрема, з університетами, місцевими органами вла-

ди та асоціаціями (*Implementing The “Education and Training 2010 “Work Programme. 2005 Progress Report: Italy, 2005, с. 18).*

Таким чином, будівництво європейського простору вищої освіти в Італії передбачало посилення інтеграції між європейськими та національними вимірами освітньої політики, створення міжінституційних контактів, зокрема, з університетами, місцевими органами влади та асоціаціями, підвищення комплексного використання наявних інструментів та програм транснаціонального співробітництва.

З моменту входження Іспанії до ЄС у 1986 році сфера діяльності щодо освітнього співробітництва, здійснюваного в рамках ЄС, поступово розширювалася. Ця співпраця особливо посилилася, починаючи з 1992 року, коли підписання Маастрихтської угоди розширило роль Європейської комісії з питань освіти, до ключових завдань якої згідно цього договору було віднесено: забезпечення якості освіти, зміцнення співробітництва між державами, а в деяких випадках – підтримка та завершення освітніх заходів держав, повне забезпечення поваги до обов’язків кожної держави (стаття 126). З цього моменту участь іспанських студентів, учителів і різних європейських фахівців освітніх програмах значно зросла (*Spain: overview of the Vocational Education and Training System in 2005, 2005, с. 48).*

Процес європейської інтеграції, невинне зростання еміграції, усталення нових звичок і цінностей в іспанському суспільстві спричинили важливі соціальні зміни, які вплинули на підходи до навчання, освітні очікування студентів й домогосподарств, працю вчителів, очікування іспанського населення стосовно того, що освіта могла б і повинна їм запропонувати. З огляду на це іспанська система освіти повинна адекватно реагувати на нові проблеми, пов’язані з розбудовою ЄС, появою нових мультикультурних суспільств, необхідним підвищенням конкурентоспроможності на європейському та міжнародному рівнях. Освіта повинна сприяти посиленню соціальної згуртованості, особливо в нинішніх умовах глобалізації та інтеграції у наднаціональні органи влади, з одного боку, та розвитку власних урядів і Європи регіонів, – з іншого (*Implementing The “Education and Training 2010” Work Programme. 2005 Progress Report: Spain, 2005, с. 20).*

Збільшення кількості дітей в секторі дитячої освіти (*infant education*), особливо на нижчому циклі даного рівня. Охоплення дітей віком від 3 до 5 років на момент 2005 р. становило 93 %, будучи пріоритетною вершиною, для досягнення показника 100 % у найближчі роки.

Навчання в ранньому віці вважається визначальним фактором в інтересах справедливості і попередження неуспішності.

Завершення сертифікації обов'язкової освіти всіх учнів. З цією метою урядом Іспанії було підготовлено законопроект, що встановлює конкретні заходи запобігання проблемам у навчанні, починаючи від стадії початкової освіти і здійсненню посиленних заходів підтримки з моменту виявлення проблеми. Підвищення якості системи освіти має призвести до кращої продуктивності учнів у сфері розвитку ключових компетентностей. Результати дослідження, висвітлені у звітах ОЕСР, ЄС та іспанського Міністерства освіти і науки, вказують на необхідність вдосконалення набуття студентами цих компетентностей.

Підвищення привабливості навчання та вікових норм завершення вищої середньої освіти. З цією метою було запропоновано організацію системи освіти наприкінці обов'язкової середньої освіти (учні віком 16 років і старші) і на рівні необов'язкової післясередньої освіти (18 років і старші), що повинно відповідати інтересам та очікуванням учнів (студентів), зокрема, коли вони вирішили піти навчатися у сектор подальшої освіти, вищої або професійної освіти або вийти на ринок праці.

Підвищення норм завершення професійної освіти та навчання підвищеного рівня (advanced vocational education and training). Збільшення кількості молодих людей, які закінчують навчання за програмами професійної освіти та навчання підвищеного рівня є допоміжною метою збільшення кількості дітей у секторі постсередньої необов'язкової освіти. Це, однак, особливо важливо для вирівнювання наявного дисбалансу між професійною підготовкою підвищеного рівня та університетським навчанням, що робить останнє ще більш популярним.

Поліпшення вивчення іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій. Вивчення іноземних мов та ІКТ сприяє більш широкому та ефективному спілкуванню з іншими людьми. Знання інших мов також вносить свій вклад у поліпшення розуміння того, що інші люди хочуть передати і познайомитися з іншими реальностями. Виходячи з припущення, що основною метою освіти є розвиток навичок, які дозволять студентам вчитися крізь усе їх життя і використовувати те, що вони знають, щоб жити своїм власним життям та з іншими людьми, покращення знання іноземних мов і навичок в сфері ІКТ вважаються ключовими інструментами навчання. Вивчення іноземної мови є обов'язковим у системі початкової освіти. Зокрема, пропонується друга іноземна мова як варіант, що є обов'язковим у системі середньої освіти.

Органічний Закон про освіту в Іспанії (*Ley Orgánica de la Educación en España*, LOE, 2006) запроваджує вивчення першої іноземної мови на рівні дитячої освіти. Друга іноземна мова вводиться наприкінці початкової освіти. Зметою розвитку ІКТ в освіті було створено програму "Інтернет в класі" ("Internet en el Aula"). Бюджет у 453,5 млн. євро був призначений на реалізацію цього плану дій на період 2005–2008 рр. Ця програма включала в себе широкий спектр діяльності, адресованої усій освітній громаді: учням, учителям, батькам *Implementing The "Education and Training 2010" Work Programme. 2005 Progress Report: Spain*, 2005, с. 7).

Стурбованість освітою для громадянства у якості головної мети системи освіти. Міністерство націлює діяльність на забезпечення освіти для громадянськості для розвитку особистісних цінностей, які будуть сприяти процесу становлення студентів як високосвідомих особистостей у їх взаємовідносинах з іншими людьми. ОДГ також сприятиме формуванню соціальних цінностей, які дозволяють молодим людям відігравати свою роль як громадян дружнього та демократичного суспільства. З цією метою пропонувалася діяльність у трьох різних сферах: освітній проект в рамках навчальних установ, педагогічна практика з кожного предмета і включення нового предмета в навчальний план.

Підвищення участі дорослого населення у неперервній освіті. Оскільки Іспанія мала показники нижчі за середньоєвропейські щодо участі дорослого населення в освітній та навчальній діяльності, для досягнення цієї мети були необхідні додаткові зусилля щодо орієнтації і пропозиції заходів, які дозволяють дорослим громадянам ефективно скористатися з цього.

Оцінювання і підготовка педагогічного персоналу. Поліпшення умов праці вчителів є одним із нагальних завдань, з якими Іспанії доводиться стикатися в даний час. Управління освіти, які володіють компетенцією щодо підготовки та навчання вчителів, повинні надавати їм всіляку підтримку та необхідні ресурси для забезпечення визнання іспанським суспільством важкості завдань, які педагоги повинні вирішувати, важливість освіти та зусилля, які вимагаються від вчителів. Законопроект включав у себе також розділи, які регулюють професію вчителя. Це означає, що педагогічна професія відноситься до групи регульованих професій в Іспанії.

Модернізація системи вищої освіти відповідно до європейського простору вищої освіти. Реформа вищої освіти є одним із пріоритетних завдань Королівства Іспанія. Бюджет у 6,6 млн. євро в 2005 р. та 13,2 млн. євро був призначений для реалізації реформ та їх адаптації до європейсь-

кого простору вищої освіти. Університетська мобільність та зв'язки між університетом і наукою також є пріоритетами іспанської системи освіти (*Implementing The "Education and Training 2010" Work Programme. 2005 Progress Report: Spain, 2005, с. 8*).

Характерною особливістю іспанських університетів є формування за національним та регіональним принципом. Це зумовлено значною мірою децентралізованою адміністративною структурою країни. Основним завданням Болонського процесу було створення загальної рамки університетської освіти у межах ЄПВО. Зокрема, в Іспанії група підтримки Болонських реформ організувала заходи щодо розповсюдження інформації про Болонський процес засобами європейської програми Socrates. Також у більшості іспанських університетів створені відділи з інтеграції в галузь європейської вищої освіти. Національне агентство з акредитації та оцінки якості розробило програму з європейського узгодження у сфері вищої освіти. Серед пропонуванних дій – обговорення способів адаптації чинних навчальних програм до нової структури ступенів (Постригач Н. О. *Роль іспанських університетів у розбудові Європи Знань, 2011, с. 300*).

Розробка стимулів для інвестування в освіту та професійну підготовку. Що стосується вищої освіти, Міністерство освіти Іспанії створило Комісію з дослідження та навчання для стимулювання приватних інвестицій в університети. З метою сприяння неперервній професійній підготовці на підприємствах існує система стимулювання за допомогою знижок на їхні внески у національну податкову систему.

Моніторинг та оцінка освітньої політики. Міністерство освіти і науки через Національний інститут з оцінювання і якості системи освіти (*"Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo", INECSE*) здійснює загальну оцінку системи освіти в Іспанії, без шкоди для оцінок, які можуть здійснюватися Освітніми органами управління автономних регіонів у рамках їх компетенцій (*Implementing The "Education and Training 2010" Work Programme. 2005 Progress Report: Spain, 2005, с. 8*).

INECSE відповідає за оцінювання іспанської системи освіти в цілому, зокрема, у таких сферах: дослідження процесів навчання студентів, освітні процеси, діяльність вчителів, освітні установи, інспектування освіти і органів освіти. Функціями цього відділу є:

– здійснення загального діагностичного оцінювання предметних областей та предметів, у співпраці з автономними регіонами згідно власної компетенції в рамках загальної оцінки системи освіти.

– участь INECSE у співпраці з автономними регіонами у загальних діагностичних оцінюваннях системи освіти і міжнародних оцінках за участю Іспанії.

– У співпраці з місцевими органами влади складає періодично національну систему показників у галузі освіти, яка сприяє прийняттю рішень з питань освіти, рішень, прийнятих як освітніми установами, так і органами управління освітою, студентами та їх сім'ями. У процесі розробки цієї системи показників, регіональні органи управління освітою спільно з Міністерством освіти і науки, надають необхідну інформацію.

– Міністерство освіти і науки, після консультацій з автономними регіонами, складає періодично план оцінювання системи.

– Міністерство періодично публікує результати у рамках спільного інтересу оцінки системи освіти, що здійснюються INECSE і оприлюднює для громадськості результати показників національної системи освіти.

– Органи управління освітою автономних регіонів розробляють і створюють плани оцінювання освітніх установ, що фінансуються за рахунок державних коштів для здійснення періодичного оцінювання. Крім того, уряд взяв на себе зобов'язання щорічно інформувати парламент про ситуацію в системі освіти.

Реформування вищої освіти Іспанії. Основні напрямки політики / заходів. Адаптація іспанської університетської системи до регулятивів, отриманих від Європейського простору вищої освіти, є одним із пріоритетних напрямків іспанської освітньої політики в сфері вищої освіти.

У цьому сенсі поступово реалізуються нормативно-правова база, щоб пристосуватися до основних положень, запропонованих в заявах і повідомленнях Міністрів вищої освіти в Болоньї (1999), Празі (2001), Берліні (2003) та Бергені (2005). У цьому процесі відмічається конвергенція Королівських Указів (*Reales Decretos 55/2005 і 56/2005*) від 21 січня 2005 р. Перший указ встановлює структуру системи університету і регулює офіційні ступені. Другий – регулює післядипломне навчання у секторі формальної освіти.

Таким чином, Іспанія спрямовувала зусилля на прийняття гнучкої системи кваліфікацій, порівняних та сумісних, що є однією з основних цілей, поставлених в Болонській декларації. З цими указами нормативна база Європейського простору вищої освіти в Іспанії рухається у напрямі консолідації, зокрема положення, пов'язані з Європейською системою акредитації та кваліфікацій, а також видача з боку університетів Європейського додатка до диплома, що вже вступили в силу.

Координаційна рада університету ("*Consejo de Coordinación Universitaria*") спрямована на процес відновлення *Katalogu офіційних ступенів університетів*. З цією метою була створена додаткова диспозиція до Королівського указу 55/2005 від 21 січня, пов'язана з попередніми різними робочими групами, сформованими в підкомісіях (гуманітарних, технічних, експериментальних, медичних, соціальних наук і права). Ця пропозиція до Закону запровадила першу схему для зміни поточної системи кваліфікації в процесі узгодження з Європейською структурою.

У результаті перших засідань зовнішньої комісії було створено календар для оновлення процесу, який планувалося здійснювати на різних її етапах до лютого 2007 року. У ході оновлення затверджено загальні курикулярні правила для отримання нових ступенів. Каталог Офіційних університетських ступенів складається з тих областей знання, для яких урядом відповідним Королівським указом було розроблено відповідні правила (*Implementing The "Education and Training 2010" Work Programme. 2005 Progress Report: Spain, 2005, с. 11*).

З іншого боку, обговорювався проект освіти – Органічний Законопроект ("*The Anteproyecto de Ley Orgánica*") з метою зміни Освітнього органічного Закону про університети (*Ley Organica 6 / 2001 For Universities*) від 21 грудня 2001 р. (*Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, LOU, 2001*).

Новий законопроект, який був представлений в жовтні 2005 року Координаційній раді університету, змінює різні аспекти поточного законопроекту, особливо стосовно тих питань, пов'язаних з безліччю чинних правил, що стосуються педагогічного персоналу і національної правової системи, які мають бути замінені Національною Системою акредитації.

Європейський вимір в освіті фінансувався Європейською комісією і міністерством, через групи промоутерів Болонського процесу, забезпечувалися поширення і підтримка Європейського простору вищої Освіти (*EEES – іспанська аббревіатура*) в іспанських університетах. З цією метою в червні 2004 року була призначена група з 12 промоутерів Болонського процесу в Іспанії. Члени Конференції ректорів робочої групи з EEES, Конференція ректорів для Європейського простору вищої освіти ("*Conferencia de Rectores para el*", *EEES*), студенти, національні експерти та персонал, відповідальний за Національну агенцію з якості освіти ("*Agencia Nacional para la Calidad*"), брали участь у цій групі. Її завдання зосереджені на організації семінарів, наданні інформації, технічній підтримці університетів та генеруванні документів передового досвіду.

За останні кілька років Міністерство освіти і науки зробило офіційні заяви з метою нагородження Відзнакою якості ("*Quality Mentions*") для докторських програм шляхом оцінки їхнього технічного і наукового рівня, а також змістів, структур і цілей. Ті докторські програми, котрі призначені для отримання відзнаки якості, включено в публічний список з метою сприяння їх поширенню на національному та міжнародному рівні. Крім того, отримання цієї Відзнаки якості полегшує отримання інших допоміжних посібників для мобільності викладачів і студентів, розподілу ресурсів для наукових досліджень, співпраці з бізнесовими колами.

Міністерство освіти і науки також розробило програми "Рамон Кахаль" і "Хуан-де-ла Черва" ("*Ramón y Cajal*" and "*Juan de la Cierva*") з метою підтримки нового включення дослідників-докторантів в іспанську систему науково-технологічного виробництва. За допомогою цих програм надаються субсидії науково-дослідним центрам, університетам та підприємствам для найму нових докторів наук, котрі повинні відповідати певним вимогам, наприклад, отримання докторського ступеня протягом попередніх 10 років і проведення докторської практики після захисту терміном не менше 24 місяців у місці найму установою.

Уряд виділив бюджетний пункт у 6,6 млн. євро з бюджету 2005 року для стимулювання стратегічного планування та іншої діяльності університету для розвитку Болонського процесу. Ця сума розподілялася між усіма іспанськими університетами на основі відкритого конкурсу. Університети мали представляти конкретні заходи, які вони хочуть виконувати, які в основному спрямовані на цьому першому етапі на заохочення вчителів до правильного застосування критеріїв, які лежать в основі нової кредитної системи. Ця діяльність також спрямована на сприяння мобільності вчителів і наукових керівників з метою їх підготовки до нових процедур, розширення міжнародного масштабу іспанських університетів, заохочення участі студентів, визначення післядипломного менеджменту, а також поліпшення координації збільшенням асигнувань від 12 млн. євро до 20 млн. євро для вищої освіти. Автономні регіони також виділили конкретні статті бюджету для заохочення процесу адаптації до нової правової основи. У бюджеті на 2006 рік обсяг коштів, виділених для цієї мети, збільшився до 13,2 млн. євро (*Implementing The "Education and Training 2010" Work Programme. 2005 Progress Report: Spain, 2005, с. 12*).

У 2002 р. в якості Фонду була створена Національна агенція з оцінювання якості та акредитації ("*La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*", *ANECA*). Тоді Міністерство називалося Міні-

стерством освіти, культури та спорту, сьогодні – це Міністерство освіти і науки. Ця агенція помітним чином сприяла інституційним відносинам з міжнародними установами та органами влади з метою протиставлення досвіду, пов'язаного з практикою оцінки якості в інших країнах та участю у транснаціональних ініціативах щодо створення мереж та асоціацій, включивши іноземних оцінювачів у деякі свої програми. Певні заходи сприяли перетворенню цього сектору у більш гнучкий і уможливили розробку наступних конкретних заходів: вільне встановлення кваліфікацій університетами; програми, призначені для дорослого населення і дорослого не працюючого населення (“Університет для старших громадян”); відкриті університетські програми через Відкритий університет (“Universidad Nacional de Educación a Distancia”, UNED), призначений виключно для цього виду освіти та інших університетів; програми навчання он-лайн (*Implementing The “Education and Training 2010” Work Programme. 2005 Progress Report: Spain, 2005*).

Університети мають нормативні положення, що стосуються перевірки попередніх кваліфікацій і ступенів з широким діапазоном автономії в їх застосуванні. Розробляються також правила для перевірки результатів попереднього навчання за допомогою нетрадиційних способів або професійного досвіду. Крім того, стосовно програм Рамон Кахаль і Хуан де ла Чэрва, нові правила, що регулюють післядипломну університетську освіту, дозволяють університетам досягати угод про співпрацю з іншими установами, державними чи приватними організаціями, а також підприємствами з метою розробки післядипломних програм. Вони також уможливають співробітництво фахівців або дослідників, окрім викладачів університетів. Зазначимо, що з моменту завершення процедури схвалення нових правил, в 1997 році була підписана і ратифікована урядом Іспанії Лісабонська угода, пов'язана з визнанням кваліфікацій вищої освіти в європейському просторі (*Implementing The “Education and Training 2010” Work Programme. 2005 Progress Report: Spain, 2005*).

Адміністративні та юридичні перешкоди мобільності, особливо щодо прозорості компетентностей і кваліфікацій і, за необхідності, їх визнання. Що стосується вищої освіти, головною перешкодою до сьогодні було існування дуже строгих правил для встановлення офіційних кваліфікацій в Іспанії. Зокрема, урядом викладено широкі та докладні обов'язкові загальні змісти курикулуму (основний навчальний план), які нерідко були дуже важкими для координації з програмами в інших країнах. З цією метою Уряд Іспанії підписав і ратифікував

Лісабонську угоду про визнання іноземних кваліфікацій. Крім того, були затверджені укази щодо структури університетської освіти, котрі включають розділи щодо полегшення прийому іноземних студентів, спрощення процедур визнання попереднього навчання та сприяння мобільності з і по відношенню до інших країн.

Основні заходи, в тому числі програми ЄС та інші програми, для розробки відповідної організаційної структури, щоб поліпшити якість мобільності та сприяти розвитку віртуальної мобільності, зокрема, в початкових і середніх школах. Велика кількість шкільних програм і проєктів, що стосуються віртуальної мобільності, пов'язані або не пов'язані з програмами ЄС. Не існує, однак, загальних організаційних рамок, за винятком тієї, що забезпечується агенціями-промоутерами програм мобільності *Socrates, Leonardo* та *Erasmus*.

Сприяння мобільності у сфері професійної освіти та підготовки. Мобільність у сфері професійної освіти та підготовки здійснюється в основному через ефективні програми Леонардо і Сократ (*Socrates, Leonardo*).

Консолідація європейського виміру освіти Іспанії. Процес європейської інтеграції, постійне зростання імміграції та введення нових звичок і цінностей в іспанському суспільстві дали початок важливим соціальним змінам, які також вплинули на підходи до навчання, освітні очікування студентів та сімей, умови праці вчителів і очікування іспанського населення щодо того, які послуги освіта може та повинна запропонувати. Крім того, іспанська система освіти повинна адекватно реагувати на нові виклики, які беруть участь у будівництві ЄС, появу нових полікультурних суспільств і необхідність підвищення конкурентоспроможності на європейському та міжнародному рівні. Освіта повинна сприяти також зміцненню соціальної згуртованості, особливо в нинішніх умовах глобалізації та інтеграції в наднаціональні органи влади, з одного боку, і розвиток самоврядування і Європи регіонів, з іншого (*Implementing The “Education and Training 2010” Work Programme. 2005 Progress Report: Spain, 2005, с. 20*).

Одним із заходів є просування європейського виміру в системі початкової і середньої освіти, в якості мети кожної предметної області чи предмета, а також у змісті. Ці змісти стосуються знання ЄС, його соціальних, економічних, політичних, культурних, мистецьких і мовних аспектів, а також поваги до інших, значення індивідуальних відмінностей і протидії всім видам дискримінації. Крім того, новий предмет про освіту для громадянськості включено в навчальну програму середньої освіти, щоб заохочувати співіснування і взаємну повагу до звичок, які форму-

ють основу для співпраці між народами і культурами, а також визнання у сфері лінгвістичної різноманітності та міжкультурного діалогу.

Викладання іноземних мов заохочується в якості ключового елемента для полегшення співіснування та взаємодії між європейськими громадянами. Для цього одним з найбільш важливих заходів є включення іноземної мови у сектор початкової освіти нижчого рівня та пропозиція уведення другої іноземної мови з першого року обов'язкової середньої освіти у всіх навчальних закладах Іспанії. У рамках реалізації європейського виміру освіти Іспанія також пропонує заходи зі сприяння міжнародній мобільності учителів за допомогою обмінів вчителями “з посади на посаду” і стажувань для вчителів у зарубіжних країнах. Крім того, Іспанія сприяє узгодженню освітньої політики ЄС у галузі підготовки вчителів, як у ході їх навчання, так і післядипломної освіти (*Implementing The “Education and Training 2010” Work Programme. 2005 Progress Report: Spain, 2005*).

Таким чином, в Іспанії, як і в Греції та Італії, також реалізуються заходи зі сприяння міжнародній мобільності учителів за допомогою обмінів вчителями “з посади на посаду” і стажувань для вчителів у зарубіжних країнах; заохочується викладання іноземних мов в якості ключового елемента для полегшення співіснування та взаємодії між європейськими громадянами; сприяння європейському виміру в системі початкової і середньої освіти, в якості мети кожної предметної області чи предмета, а також у змісті.

Це означає, що у всіх сферах європейської педагогічної реальності доведеться боротися за загальні рішення, взаєморозуміння, компроміси й збалансованість. Для цього необхідно знати відповідних партнерів, а значить, необхідні відповідна освіта й виховання. Економічні інтереси спонукають людей співпрацювати до того часу, поки це вигідно; після чого зв'язок розривається. Але для Європи, окрім професійної ідентичності, для формування європейської ідентичності необхідні міцні контакти, щоб йти назустріч одне одному та обмінюватися досвідом, думками та ідеями. Це досить непросте завдання, тим більше для сфери освіти, яка є суттєвим і найважливішим елементом національної культури й національної ідентичності. Особливо це важливо для участі в багатосторонніх програмах ЄС у сфері освіти (Erasmus +, Horizont 2020, Європа 2020 тощо), оскільки слід докласти значних зусиль, щоб подолати перешкоди, пов'язані з національною ідентичністю.

З огляду на це, щоб об'єднати Європу, необхідно зближувати національні ідентичності, що зовсім не означає відмови від відповідної

культурної ідентичності; виховувати майбутніх громадян Європи відповідним чином, що, в свою чергу, означає зближення систем освіти і змісту освіти. У кінцевому підсумку, саме в сфері освіти може виникнути й зрости свідомість спільної Європи й спільна європейська ідентичність, єдиний європейський освітній простір. Необхідною умовою для цього є розуміння і спілкування, тобто знання іноземних мов як ключ до інших культур. Це важливе завдання, на нашу думку, покликана зреалізувати педагогічна освіта, а саме учитель-європеєць нової генерації.

3.3. Історико-педагогічний аналіз розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)

Нині європейські історики педагогіки мають досить вагомий напруження щодо історичного контексту розвитку педагогічної освіти. Це ґрунтовні наукові роботи Ф. Бухбергера (F. Buchberger), Д. Зей (D. Zey), Г. Нів (G. Neave), Б. Муна (B. Moon), М. Галтона (M. Galton) (Пуховська Л. *Розвиток європейського виміру педагогічної освіти, 2008*).

Актуальні питання розвитку педагогічної освіти є предметом обговорення численних конференцій, що проводяться на території ЄС. Діючі освітні програми, що проводяться загальноєвропейськими структурами, роблять чималий внесок у розвиток мобільності студентів і викладачів, у розробку навчальних планів, що сприяє інтеграційним процесам під час формування європейського загальноосвітнього простору (Мачинська Н. І., 2013, с. 139).

У сучасних умовах загальноєвропейська педагогічна освіта характеризується наступним:

- прагненням відповідати запитам сучасного суспільства, зважаючи на інтеграційні процеси в Європі;
- урахування ринку робочої сили;
- наявністю принципу автономізації;
- спадкоємністю між фазами та закладами з підготовки педагогів;
- розвитком методологічної бази педагогічної освіти задля пошуку перспектив розвитку.

Як зазначає Н. Махиня, авторитетна комісія європейських експертів розробила стандарти якості педагогічної освіти, до переліку яких входять наступні положення:

- кваліфікаційна характеристика професорсько-викладацького складу;

- наявність інтеграції наукової діяльності у процес навчання;
- зв'язок зі школою;
- ступінь інтернаціоналізації (урахування європейських масштабів, співпраця з іншими навчальними закладами) (Махиня Н. В., 2008, с. 38–40).

Еволюція розвитку педагогічної освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. відслідковується в провідних документах європейських інституцій, прийнятих наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., що у контексті заявленої тематики нашого дослідження мали принципове значення при визначенні основних напрямів реформування педагогічної освіти:

- обов'язкова зовнішня оцінка навчальних результатів (розробка стандартів змісту освіти і якості знань) у закладах педагогічної освіти;
- встановлення контролю за діяльністю закладів педагогічної освіти з боку державної влади;
- надання належної підтримки закладам педагогічної освіти та школам у їх діяльності;
- забезпечення участі усіх зацікавлених сторін у реформуванні педагогічної освіти та оцінці ефективності запроваджуваних змін (*Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*, 2011, с. 191).

Здійснений історико-педагогічний аналіз основних положень загальноєвропейських документів щодо модернізації педагогічної освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ століття уможливив обґрунтування наступних періодів її розвитку:

1) *Перший період – 80-ті рр. ХХ ст.* – це Рекомендації „Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя” (1983 р); програми міжнародної мобільності в галузі освіти і навчання (1985); Резолюція Ради Європи та Міністрів освіти Європейського Співтовариства від 24 травня 1988 р. „Про Європейський вимір в освіті”, Рекомендація 1111 (22 вересня 1989 р.) Парламентської асамблеї Ради Європи „Про європейський вимір освіти”, Резолюція “Європейський вимір в освіті: навчання та зміст програм” (1991 р.), де представлено фундаментальні концептуальні ідеї розбудови єдиного Європейського простору в освіті (Лиферов А. П., 1997, с. 9–14; Матвієнко О. В., 2005 б, с. 60; Пуховська Л. П., 1997, с. 26–42; *Resolution of the Council and the Ministries of Education Meeting Within the Council on the European Dimension in Education*, 24 May 1988, с. 31–32).

Історія поширення ідей “європейського виміру в освіті” показує, що рушійними силами розвитку загальноєвропейської освітньої політи-

ки лежать соціо-економічні і соціокультурні фактори. Зокрема, у 1976 р. Рада міністрів європейських країн приймає програму дій, у яку важливо “включити європейський вимір у роботу викладачів початкових і середніх шкіл Співтовариства”. “Європейський вимір у школі – це систематичне вивчення діяльності ЕЕС” (Матвієнко О.В., 2005 б, с. 60).

Детальний аналіз цих документів засвідчив, що з початку 90-х рр. ХХ ст. зміст поняття „європейський вимір” починає трансформуватись у зв'язку з поширенням ідей „європейства” на культурну, соціальну та політичну сфери життя ЄС. Зокрема, Рекомендація РЄ та Міністрів освіти „Про Європейський вимір в освіті” (1988 р.) розширює трактування європейського виміру, наголошуючи, що освітні цілі європейського виміру включають демократію, соціальну справедливість, повагу до прав людини та посилення почуття європейської ідентичності як частину підготовки молоді для реалізації прогресу на шляху розбудови ЄС. Зокрема, для реалізації цих завдань було рекомендовано запровадження європейського виміру в зміст шкільної та педагогічної освіти. Основною причиною необхідності запровадження Європейського курикулуму шкільної та педагогічної освіти було проголошено перспективу європейського громадянства для молоді й решти населення континенту. Європейські дослідники назвали ці положення першим поколінням європейського виміру в освіті (ЄВО) *Resolution of the Council and the Ministries of Education Meeting Within the Council on the European Dimension in Education*, 24 May 1988, с. 31–32).

Характеризуючи ініціативи Брюсселя у галузі шкільної освіти до 1992 р., можемо стверджувати, що це був період спільного точкового включення цієї освітньої ланки до сфери політичних інтересів ЄС: ЄВО, обміни педагогами та учнями, навчання іноземних мов. Зокрема, перелік напрямів політики ЄС у галузі освіти, які стосуються ланки шкільної освіти, у Доповіді Янне (1973 р.) включав: запровадження ЄВО для того, щоб “європейці краще познайомилися між собою, долаючи стереотипи та забобони”, шляхом збільшення обсягу знань про Європу та членів Спільноти у змісті таких навчальних предметів, як історія, географія, громадянознавство; інтенсифікацію навчання мов задля спілкування та взаємозв'язків між народами Спільноти шляхом сприяння обмінам між науковцями, вчителями та учнями (*EU (European Union). European Communities Commission. For a Community Policy on Education*, 1973, с. 51–52).

У 1989 р. спільну діяльність Брюсселя та держав-членів з покращання знання іноземних мов громадянами Співтовариства було підкріплено запровадженням Програми ЛІНГВА, яка передбачала залучення до

заходів в рамках Програми як викладачів вищих учбових закладів, так і вчителів шкіл. Перелік мов, навчання яких заохочувалося, включав серед інших іноземних також грецьку, іспанську, італійську, португальську мови (*EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Cooperation in Education in the European Union, 1976–1994, с. 19*).

Ініціативами Брюсселя у галузі шкільної освіти також було проголошення необхідності: забезпечення рівних можливостей в освіті для дівчат та хлопців; розвиток культури споживання в учнів початкових та середніх шкіл (Resolution of the Council and the Ministers for Education, meeting within the Council, of 9 June 1986, on consumer education in primary and secondary schools); виховання екологічної свідомості громадян Спільноти, починаючи зі школи; формування здорового способу життя молоді в рамках освіти про здоров'я в школах держав-членів (*EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Cooperation in Education in the European Union, 1976–1994, с. 55–60*).

З 1988 р. розпочинається практична реалізація ідеї ЄВО, проголошеної у Доповіді Янне. Резолюція № 88/C177/02 “Про європейський вимір в освіті” (On the European Dimension in Education), затверджена Радою міністрів 24 травня 1988 р., окреслила план дій для упровадження ЄВО в країнах-членах протягом 1988–1992 рр. з метою: посилення у молоді усвідомлення європейської ідентичності, цінностей європейської цивілізації, відданості принципам демократії, соціальної справедливості та поваги до прав людини; підготовки до участі в економічному та суспільному житті Спільноти; розуміння її переваг та проблем; поглиблення знань про Спільноту в цілому та про її членів, історичні, культурні, економічні та соціальні аспекти їхнього життя; акцентування важливості співпраці з міжнародним співтовариством.

З цієї метою Брюссель закликав країни “включити ЄВО до змісту шкільної освіти, передусім до таких дисциплін, як література, мови, історія, географія, суспільствознавство, економіка та мистецтво”, а також упроваджувати ідеї ЄВО шляхом організації позанавчальних заходів: започаткування контактів між школами; створення європейських клубів; участі у конкурсах та програмах, організованих на рівні ЄС тощо. Однак, усі ініціативи Брюсселя у царині освіти, включаючи педагогічну, до 1992 р. мали рекомендаційний характер, а відтак – реалізовувалися на добровільних засадах, часто у форматі двосторонніх контактів між країнами Спільноти. І лише з моменту набуття чинності Маастрихтської угоди (1993 р.) ЄС отримав легітимні повноваження

здійснювати координацію дій держав-членів за напрямками, визначеними Угодою (Матвієнко О. В., 2005 а; б).

2) Другий період – період консолідації (1992-1999 ті рр. XX ст.) – Маастрихтська угода 1992 р.) – підписання Болонської декларації 19 липня 1999 р. (Болонський процес).

Основними документами, які визначали політику педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, були: Маастрихтська угода (1992 р.); Резолюція 17-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти „Європейський вимір освіти: зміст викладання та навчальних планів” (1995 р.), висновки 19-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти „Освіта 2000: тенденції, загальні питання і пріоритети пан-європейського співробітництва”, Резолюція „Основні цінності, мета: роль співробітництва у сфері освіти в Раді Європи” (1997 р.), Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи „Про середню освіту” (1999 р) тощо.

Маастрихтська угода заклала правове підґрунтя для реалізації політики ЄС у галузі шкільної освіти, яка спрямовувалась на гармонізацію дій держав-членів навколо таких сфер, як підвищення якості освіти, формування у молоді демократичних цінностей та базових характеристик, необхідних для успішного навчання та кар'єри. Крім того, підписання Маастрихтської угоди (1992 р.) на законодавчому рівні визначило важливість спільних дій країн-членів ЄС у сфері освіти, зокрема в запровадженні європейського виміру в освіту. Зокрема, у статті 126 Розділу 3 “Договору про Європейський Союз” наголошується, що діяльність Співдружності буде спрямовано на розвиток європейського виміру через навчання та поширення мов у країнах-членах, модернізацію змісту освіти у напрямі включення поняття „європейський вимір” до шкільних предметів, запровадження дистанційної освіти, обмін учнями та педагогами (програми „Леонардо”, „Сократ” тощо).

Таким чином, Маастрихтська угода й європейські програми освітньої співпраці, прийняті ЄС, а також освітні програми й акції Ради Європи заклали міцний фундамент для широкої дискусії навколо європейського виміру освіти. Звісно, до підписання та ратифікації Маастрихтської угоди також проводилися дебати на цю тему, створювалися навчальні матеріали, організовувалися тематичні зустрічі, але не було створено відповідної освітньої інфраструктури, яка змогла б широко розповсюджувати діяльність у цьому напрямі. Також не були чітко визначені двома даними організаціями освітні цілі, спільні для країн-учасниць (*EU (European Union). Treaty on the European Union, 1992; Матвієнко О. В., 2005 а; б*).

Демократичні цінності передбачалось формувати, зокрема, шляхом подальшого упровадження ЄВО. Так, у документі Комісії Європейських Співтовариств “Зелена книга. Про європейський вимір в освіті” (*EU (European Union). Green Paper On the European Dimension of Education, 1993*) зазначалося, що загальними цілями шкільної освіти на рівні держав-членів, мають бути: створення рівних освітніх можливостей для усіх; виховання у молоді почуття відповідальності за власне життя у взаємозалежному суспільстві; формування в учнів навичок діяти незалежно, критично мислити та адаптуватися до новацій;

– сприяння розкриттю потенціалу молодих людей на роботі та в особистісному розвитку, формування у них прагнення до навчання протягом життя;

– надання учням можливостей для отримання кваліфікацій, які забезпечать їм успішне входження у доросле життя.

Важливим завданням проголошувалося формування європейського громадянства, яке у документі визначалося як таке, що “базується на демократії, рівності можливостей, взаємоповазі, підвищенні якості освіти та сприянні соціальній інтеграції випускників шкіл та їхньому кращому переходу до робочого життя”.

З цієї метою діяльність Спільноти мала передбачати: пізнання молоддю європейського виміру засобами вивчення мов, участі у спільних транснаціональних проектах, знайомства з іншими країнами; соціалізацію в європейському контексті через транснаціональні обміни; краще розуміння Європи сьогоденної та її архітектури для майбутнього (*EU (European Union). Green Paper On the European Dimension on Education, 1993, с. 5–6*).

Практичною реалізацією зазначеного стала Програма СОКРАТ I (1994 р.), яка об’єднала усі існуючі до цього часу проекти у сфері обмінів, сприяючи контактам студентів, викладачів, директорів шкіл, вчителів та учнів. Новим тут у порівнянні з так званими програмами “першого покоління”, запроваджуваними до 1992 р., був перехід від двосторонніх контактів у напрямі багатосторонніх обмінів та створення партнерських мереж.

Ідея підвищення якості освіти в рамках Спільноти отримала подальший розвиток у Білій книзі Європейської комісії “Викладання та навчання: назустріч суспільству, що навчається” (*White Paper on Education And Training: Teaching and Learning. Towards the Learning Society, 1996*).

У документі концептуально обґрунтовано поняття якості розкладенням його на такі елементи, як базові уміння і навички, практична зорієнтованість освіти, володіння учнями іноземними мовами та ІКТ. Вперше

на рівні ЄС було проголошено завдання “сприяти набуттю громадянами нових знань”, яке планувалось реалізувати шляхом розробки та запровадження в освіту, включаючи шкільну, переліку базових навичок, необхідних для життя у суспільстві. Іншим завданням, спрямованим на підвищення якості шкільної освіти, було визначено зближення шкіл та бізнесового сектору з метою орієнтації освіти на потреби ринку праці. Це передбачало залучення підприємницьких структур до профорієнтації і професійної підготовки учнів та студентів, запровадження гнучких схем учнівства. У Білій книзі обґрунтовувалася необхідність вивчення молодими громадянами ЄС двох мов окрім рідної, починаючи вже з початкової школи, що, як зазначалося у документі, сприятиме “вільному володінню трьома мовами Європейської спільноти в умовах багатомовної Європи” (*White Paper on Education And Training: Teaching and Learning. Towards the Learning Society, 1996, с. 47*).

У 1991 р. XX ст. в опублікованому Радою Європи підручнику „Навчання про Європу: шкільний підручник (Географія, Історія і Соціальні Науки)” дослідниця М. Шеннен визначила три напрямки *навчання про Європу*, називаючи їх: *навчання про Європу* (здобуття основних знань про Європу з огляду на глобальну й локальну перспективу); *навчання в Європі* (формування основних навичок, потрібних молодим європейцям; *навчання для Європи* (підготовка молодих людей до життя в об’єднаній Європі, до постійних контактів й співпраці з іншими європейцями). У цьому документі звертається увага на три основні тематичні галузі, пов’язані з європейською освітою – час (історія), простір і культура. Ефектом навчання повинні бути набуті вміння, засади й знання (Пуховська Л. *Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів, 2009*).

Ідея “Європейського виміру в освіті” дістала нового розвитку у громадянському вихованні, мета якого – формування особистості громадянина й професіонала європейського суспільства, формування людини, котра визнає терпимість, плюралізм, цінує культурну спадщину співтовариства, свідомого учасника процесу європейської інтеграції, котрий усвідомлює європейську схожість. Основними чинниками розвитку нової освітньої політики стали політичні й ідеологічні зміни у країнах соціалістичного табору у 90-ті рр. XX ст., побудова демократичного, відкритого суспільства у країнах Центральної й Східної Європи й активізація соціально-економічної й соціально-культурної взаємодії між колишніми капіталістичними й соціалістичними країнами.

Ми поділяємо думку учених про те, що стратегія розвитку загальноєвропейської освітньої політики того періоду залежала від необхідності вирішення проблем Європейського Співтовариства, серед яких:

- активна економічна інтеграція (мета створення суспільного добробуту шляхом інтернаціоналізації праці);
- розвиток відкритості освіти (до інших ступенів освіти, соціального оточення, міжкультурних контактів і зв'язку);
- розширення партнерства в умовах формування “освітнього співтовариства”;
- підвищення якості освіти з урахуванням міжнародних критеріїв оцінювання;
- стимулювання центральними, регіональними, місцевими органами влади діяльності навчальних закладів з реалізації “європейського виміру в освіті”;
- широке розповсюдження інформації про прийняті рішення на міжнародних конференціях глав держав й європейських міністрів освіти серед науково-педагогічної громадськості;
- обговорення й пояснення ідеології загальноєвропейських рішень й можливих варіантів їх реалізації на міжнародних (національних) конференціях і семінарах, у літніх школах для широкої педагогічної громадськості (Матвієнко О. В, 2005 а; б; Пуховська Л. *Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів*, 2009; Novoa A. *Educating Europe: An analysis of EU Educational Policies*; Moutsios S., 2007).

Напрацьовані співтовариством націй провідні міжнародні освітні політичні документи проголошують ідеї нового виміру в освіті. З матеріалами Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. (1996, Доповідь для ЮНЕСКО) цей вимір має базуватися на реальності сучасного світу, пронизаний численними суперечностями між “глобальним і місцевим”, “загальним і індивідуальним”, “традиціями і сучасністю”, “довготерміновими і короткотерміновими підходами”, “конкуренцією і забезпеченням прав на рівні можливості”, “безпрецедентним ростом знань і здатністю людини їх засвоювати” тощо. Про сутність цих ідей інтеграції – формування загальноєвропейського простору освітнього простору і європейський вимір в освіті свідчать назви провідних освітньо-політичних документів ради Європи та Європейського Союзу: Європейська хартія мов регіональних та національних меншин (1992) та багато інших (*Європейська хартія регіональних мов або мов меншин*, 1992; *Лісабонська Конвенція “Про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні”*, 1997;

Спільна декларація міністрів освіти Європи “Європейський простір у сфері вищої освіти”, Болонья, 1999; *Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*, Страсбург, 2002).

У спільній декларації міністрів освіти наголошується, що у Сорбонській декларації від 25 травня 1998 року (*Спільна Декларація “Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти”*, 1998) наголошується на провідній ролі університетів у розвитку європейського культурного виміру. У ній підкреслюється, що створення європейського простору у сфері вищої освіти є ключовим шляхом сприяння мобільності та працевлаштуванню громадян, а також розвитку континенту в цілому.

З огляду на це, група європейських держав прийняла запрошення взяти на себе зобов'язання щодо досягнення визначених у Декларації цілей, підписавши її чи висловивши принципову згоду. Спрямованість декількох реформ у сфері вищої освіти, які були паралельно розпочаті у Європі, засвідчили рішучість багатьох урядів до дій. Зі свого боку, європейські ЗВО взяли на себе завдання та головну роль у створенні європейського простору вищої освіти, у тому числі виходячи з основоположних принципів Болонської університетської хартії 1988 року. Надзвичайно важливим є те, щоб незалежність та автономія університетів забезпечували постійну адаптацію систем вищої освіти і наукових досліджень відповідно до нових потреб, вимог суспільства та розвитку наукових знань.

Таким чином, в означених вище документах європейський вимір в освіті розглядається як потреба зміцнення у молоді почуття європейської своєрідності; розуміння цінностей європейської цивілізації і основ розвитку Європейської спільноти, які включають демократію, повагу до прав людини, толерантність та солідарність як результат пізнання “інших”; підготовка молоді до участі у суспільному та господарському розвитку Союзу, усвідомлення його корисності; збагачення знань про історичні, культурні та господарські аспекти країн-членів (*Пуховська Л. П. Перспективи формування світового освітнього простору в XXI столітті*).

Отже, можна зробити висновок, що з самого початку становлення європейська педагогічна освіта розглядається на практичному рівні, а не як чергова академічна галузь. Результатом дискусії цього періоду були напрацьовані європейською спільнотою європейські вимоги до ключових вмінь, представлені на симпозіумі Ради Європи у Берні в 1996 р. XX ст. До списку європейських вимог до ключових вмінь випускників середніх шкіл у Європі були віднесені такі уміння: співпрацювати в групі; користуватися новими засобами інформації; вирішувати проблеми;

знайомитися з різними джерелами даних; слухати й брати до уваги погляди інших людей; розмовляти кількома мовами; поєднувати розрізнені елементи знань; брати на себе відповідальність; бачити зв'язок між минулими і сучасними подіями; справлятися з непевністю і складністю світу.

Більшість цих ключових умінь у більш узагальненому вигляді відображені у Рекомендаціях Комітету Міністрів Ради Європи „Про середню освіту” (1999 р.) (*Рекомендація NR (99) 2 Комітету міністрів Ради Європи „Про середню освіту”*, 1999), де було обґрунтовано п'ять напрямів ключових умінь, зокрема:

- політичні й соціальні уміння, включаючи вміння й бажання поділяти відповідальність, брати участь у груповому прийнятті рішень, мирно розв'язувати суперечки, долучатись до діяльності й допомагати поліпшувати демократичні інституції;
- уміння, потрібні для життя в мультикультурному суспільстві з метою приборкання расизму і ксенофобії, що відроджуються; для запобігання атмосфері нетерпимості освіта повинна забезпечити молодь міжкультурними вміннями, як, наприклад, сприйняття різноманітності, повага до інших, уміння жити з людьми інших культур, мов і релігій;
- майстерне усне й письмове спілкування, яке є настільки важливим для успіху в освіті та соціальному й трудовому житті, що нині без них особи наражаються на небезпеку бути виключеними з суспільства; подібно до цього знання або хоча б можливість вивчення кількох мов набуває все більшого значення;
- обізнаність про інформаційне суспільство, яке народжується: досконале оволодіння технологіями, розуміння способу їх застосування, їхніх переваг та небезпеки, а також умінню судити про інформацію, поширювану засобами масової інформації та рекламою;
- уміння навчатися протягом усього життя, що становить основу неперервної освіти як у робочому середовищі, так і в особистому й соціальному житті.

Таким чином, декларуючи те, що європейський вимір не загрожує національній, регіональній чи місцевій ідентичностям, а навпаки зміцнює їх, Рада Європи проголосила його інструментом для досягнення таких цілей: становлення відкритої Європи шляхом озброєння молоді знаннями, потрібними їй, щоб бути мобільною, зокрема у працевлаштуванні; сприяння розвитку демократичного громадянства, що ґрунтується на спільних знаннях і взаємоповазі, а також на боротьбі з расизмом, ксенофобією і антисемітизмом; оз-

найомлення зі спільною спадщиною й різноманітністю європейських культур у дусі відкритості до решти світу.

Зазначимо, що в цьому ж документі вперше були сформульовані положення європейського виміру щодо шкільного курикулуму. Як зазначалося в Рекомендаціях Комітету Міністрів Ради Європи „Про середню освіту” (1999 р.), європейський вимір в навчальному плані не повинен стати новим предметом, однак його треба враховувати в процесі розробки програм для існуючих предметів та методик їх викладання. Зокрема, в історії, географії, літературі, філософії, економіці, праві та соціальних науках треба приділити увагу засвоєнню основних знань про інші європейські країни та розвитку навичок, потрібних для дослідження й пошуку інформації про ці країни.

Зазвичай впровадження європейського виміру у викладання цих предметів не передбачає стандартизації навчальних планів по всій Європі, проте потребує конкретних зусиль з боку фахівців, що розробляють навчальні плани, та авторів шкільних підручників й навчальних матеріалів, щоб імплементувати європейський вимір до тих частин навчального плану, які його найкраще продемонструють, або є найпридатнішими для цього (*Рекомендація NR (99) 2 Комітету міністрів Ради Європи „Про середню освіту”*, 1999).

Також у Рекомендаціях щодо форм запровадження європейського виміру в шкільну освіту викладено конкретні рекомендації: слід заохочувати й розвивати навчання завдяки проведенню практичних занять, а також надавати можливості доступу й використання джерел інформації (оглядів, бібліотек, музеїв, CD-ромів, Інтернету та ін.), заохочувати партнерство й співпрацю зі школами в інших країнах.

Особлива увага в цьому основоположному європейському документі надається виховній роботі з дітьми в школі та поза нею. Зокрема, наголошується, що необхідно різноманітними практичними засобами сприяти позашкільній роботі, яка має безліч можливостей впровадження європейського виміру. Серед цих видів діяльності пропонується розпочати або продовжувати наступні: зв'язки та обміни між європейськими школами (з використанням нових технологій і організацією шкільних заходів); європейські клуби в школах; європейські (зокрема транскордонні) проекти з предметів, які становлять загальний інтерес (наприклад, довкілля, культура, економіка, історія, географія); розробка шкільних стратегій, які залучають до європейської тематики та проектів усю освітню спільноту; викладання мов, що відіграє у цьому зв'язку центральну роль, тому що не

лише сприяє мобільності й взаєморозумінню, а й висвітлює європейські цінності й різноманітність, зокрема, мови меншин (*Рекомендація NR (99) 2 Комітету міністрів Ради Європи „Про середню освіту”*, 1999).

Слід зазначити, що уперше в історії розвитку європейського виміру в середній освіті сформульовано провідне методологічне положення щодо його поширення й впровадження в країнах Європи: імплементація європейського виміру в середню освіту може дати позитивні результати лише за умови, що середня освіта є частиною послідовної всеосяжної стратегії, яка поєднує відповідне фахове й подальше навчання, а також передбачає уведення європейського виміру до курикулуму, розвиток відповідних навчальних матеріалів, а також постійне обговорення сутності еволюції європейського виміру.

Особливо важлива роль у реалізації цього завдання відводиться педагогічному корпусу, наголошується на ролі вчителів, чия обізнаність про європейський вимір є вирішальною для всієї діяльності в цій сфері – її треба всляко розвивати в процесі фахової й подальшої підготовки. Як зазначається в документі, готувати вчителів з відповідних предметів треба послідовно в рамках вищевикладених рекомендацій. При цьому в процесі теоретичної і методологічної підготовки вчителів треба пам'ятати: про використання у навчальній практиці обмінів; виховання вміння працювати в групах, розробляти проекти та брати участь у міжнародному співробітництві; уміння поводитися в умовах культурного плюралізму; ознайомлення з різними європейськими освітніми системами, зокрема із способами розв'язання ними сьогоденних проблем в освіті й підготовці (*Рекомендація NR (99) 2 Комітету міністрів Ради Європи „Про середню освіту”*, 1999).

Рекомендації Кабінету Міністрів Ради Європи „Про середню освіту” (1999 р.) завершують розвиток першого покоління європейського виміру в освіті, провідною характеристикою було формування перспективи європейського громадянства для молоді й решти населення континенту. Для запровадження європейського виміру освіти необхідна була спеціальна підготовка вчителів. Стало зрозумілим, що курикулум педагогічної освіти теж має включати європейський вимір та враховувати національну політику кожної країни.

Отже, виникнувши три десятиліття тому у контексті реалізації освітніх політик двох міжнародних організацій – ЄС та Ради Європи, європейський вимір в освіті трактується як певний стандарт знань про Європу для трансляції засобами освіти: британський науковець М. Стобард (M. Stobart) визначає європейський вимір в освіті як “динамічне поняття,

що передбачає навчання учнів знань про Європу, в Європі та для Європи” (1991); включення ідей “європейства” та “культурного плюралізму”. І лише після поширення на сферу освіти у 2000 р. Відкритого методу координації (ВМК) процес запровадження європейського виміру в освіті значно інтенсифікувався (Локшина О. І. *Європейський вимір як світоглядний потенціал шкільництва в країнах Європейського Союзу*, 2011, с. 30–31).

У січні 2000 р. Європейський центр розвитку професійної освіти започаткував широкомасштабний дослідницький проект «Європейська історія професійної освіти і підготовки». До керівництва проектом були залучені провідні європейські фахівці у цій галузі – професор Антоніо Варсорі (Флорентійський університет, Італія) і доктор Джін-Марі Паларет (Європейський університет). Виходячи з того, що знання і розуміння історичного розвитку професійної освіти необхідні для оцінки сучасних процесів інтеграції систем і активної участі в них, а також з утвердження європейського виміру професійної освіти і підготовки, керівники проекту залучили до нього великий загальний дослідників із різних європейських країн. У жовтні 2002 р. у Флоренції за цим проектом була організована перша міжнародна конференція з історії європейської професійної підготовки у порівняльному аспекті (*Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective: Proceeding of the first international conference*, 2004; с. 1; Постригач Н. О. *Європейська професійна освіта: ретроспективний аналіз та сьогодення*, 2009, с. 99–102).

3) *Третій період – початок XXI ст. (2000-2010 pp.)* – прийняття Лісабонської стратегії у 2000 р. – 2010 р. (Робоча програма “Освіта та підготовка – 2010”) (*EU (European Union). Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010. The Work Programme on Future Objectives of Education and Training Systems*, 2010).

Ключовим орієнтиром цього періоду є Доповідь Ради Міністрів на Раді Європи „Формування майбутніх цілей систем освіти і підготовки” (2001 р.), спільний документ Ради Європи і Європейської Ради „Освіта і підготовка 2010” (2004 р.) та ін. Соціально-економічні зміни на теренах континентальної Європи, значні міграції і демографічні катаклізми призводять до необхідності пошуку нових шляхів розбудови єдиного європейського простору в освіті.

Нові координати соціально-економічного розвитку ЄС у XXI ст. – проголошення на засіданні Європейської Ради у Лісабоні (березень 2000 р.) стратегічною метою Спільноти перетворення ЄС до 2010 р. на “конкурентноздатне та соціально інтегроване європейське суспільство

знань шляхом формування найбільш динамічної знанневоорієнтованої економіки у світі, спроможної до сталого розвитку зі зростанням кількості робочих місць” – вимагали радикальної трансформації не лише економіки, а й соціальної сфери, включаючи освіту (*EU (European Union). Presidency Conclusions. Lisbon, 2000, с. 3*).

На Лісабонській нараді в березні 2000 року Європейська Рада запропонувала Раді з освіти розглянути майбутні цілі систем освіти держав-членів, приділяючи особливу увагу загальним інтересам й пріоритетам з урахуванням національних різноманітностей. Задля встановлення консенсусу щодо проблеми адаптації освіти й навчання у Європі Рада встановила основні завдання, які повинні бути реалізовані до 2010 року: підвищення якості та ефективності систем освіти й навчання в ЄС; сприяння доступу всіх людей до освіти та професійної підготовки; відкритість системи освіти й навчання до світу в цілому (*Education Council. The concrete future objectives of education and training systems, 2001*).

Нові горизонти для європейського виміру освіти й запровадження його в курікулум педагогічної освіти започаткувала доповідь Європейської Комісії „Про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки у Європі” (“Report on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems”, 2001) (Стокгольм, 2001 р.), яка містить стратегію розвитку освіти до 2010 р. у рамках спільних дій країн-членів у сфері (*Concrete Future Objectives of Education Systems, 2001*).

В рамках цієї доповіді було запропоновано стратегію розвитку освіти до 2010 р. Остання позиціонувалась як провідний ресурс для розв’язання таких завдань, як: розвиток індивідуума, який передбачає максимальну реалізацію його потенціалу, що надасть змогу прожити плідне життя; розвиток суспільства у напрямі зменшення соціальних нерівностей та розбіжностей як між окремими індивідами, так і між соціальними групами; розвиток економіки шляхом забезпечення того, щоб базові уміння і навички, які формуються в індивідуумів освітою, відповідали потребам ринку праці (*Education Council. The concrete future objectives of education and training systems, 2001, с. 4*).

До ключових аспектів, що потребуватимуть концентрації зусиль, було віднесено:

– якість освіти для молоді і дорослих, яка включає якість навчального процесу, якість викладання та якість методичного супроводу процесу навчання;

– доступ до освіти в рамках розбудови системи навчання протягом життя, яка б відкривала додаткові можливості для всіх, включно з представниками національних меншин, особами з обмеженими можливостями та мігрантами;

– зміст освіти, який має спрямовуватися на формування у громадян ЄС базових умінь і навичок для життя у нових умовах швидким реагуванням на зміни та постійною адаптацією до них;

– відкритість освіти, яка обумовлює відкритість насамперед університетської освіти для всього світу, посилення зв’язку освіти з бізнесом;

– ефективність освіти, що передбачає оптимальне використання ресурсів, які вкладаються в освіту, і з цією метою застосування механізмів забезпечення високого якісного рівня освітніх послуг.

З урахуванням вище означеного, освітня стратегія розвитку національних освітніх політик, представлена у документі, включала три кардинальні цілі:

– підвищення якості та ефективності систем освіти та професійної підготовки в країнах ЄС;

– спрощення доступу до неперервної освіти для усіх громадян ЄС;

– посилення відкритості систем освіти та професійної підготовки Спільноти для усього світу (*Education Council. The concrete future objectives of education and training systems, с. 4–7; Bombardelli O., 2009*).

Рекомендація Європейського Парламенту та Європейської Ради “Про європейське співробітництво у царині якісного оцінювання шкільної освіти” (“European Cooperation in Quality Evaluation in School Education”, 2001) закріпила ініціативи Брюсселя, скеровані на розбудову державами-членами систем моніторингу якості освіти шляхом запровадження таких інноваційних інструментів, як самооцінювання, оцінювання колегами роботи шкіл та зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів (*EU (European Union). European Cooperation in Quality Evaluation in School Education, 2001, с. 1.60/51–1.60/53*).

Важливість ключових умінь і навичок для суспільства знань було проголошено Лісабонською Європейською Радою ще у 2000 р., яка закликала держави-члени та Європейську комісію розробити Європейську рамку новітніх базових умінь і навичок для реалізації ідеї навчання упродовж усього життя. Система мала обов’язково включати навички володіння ІКТ, іншомовні, технологічні, підприємницькі та соціальні навички (*EU (European Union). Presidency Conclusions. Lisbon, 2000, с. 20*).

На засіданні Європейської Ради у Стокгольмі у 2001 р. у доповіді “Про конкретні майбутні завдання освіти та професійної підготовки” (*On the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems*, 2001) було запропоновано трактувати базові уміння і навички як такі, що забезпечать громадянам безпечну платформу для життя і роботи, включаючи професійні та технічні уміння і навички, а також соціальні та особистісні, зокрема обізнаність з мистецтвом та культурою. До запропонованого раніше переліку базових умінь і навичок, необхідних для життя у суспільстві знань, було додано грамотність читання, письма та лічби, які визнавалися необхідною передумовою для навчання і роботи. Не менш важливим було названо уміння вчитись, оскільки суспільство знань є динамічним за своєю природою, тож володіння сталим набором професійних умінь і навичок не є достатнім для життя у ньому (*EU (European Union). Report from the Education Council to the European Council “The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems*, 2001, с. 7–8).

Подальшого творчого розвитку ідея базових умінь і навичок набула на засіданні Європейської Ради у Барселоні у 2002 р. У документі “Освіта та підготовка в Європі: різні системи – спільні цілі до 2010 р.” (*“Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010”*, 2010) інноваційним стало визнання вузькості понять “уміння” і “навичка” у порівнянні з поняттям “компетентність”, оскільки останнє включає такі характеристики як знання, ставлення, вміння та цінності. З огляду на це Спільнота запропонувала перелік базових компетентностей, який включав: грамотність (навички читання, письма та лічби, що визначались як фундаментальні), базові компетентності з математики, іноземних мов, природознавства, технологій, ІКТ, а також уміння вчитися, соціальні навички, підприємство та загальну культуру (*EU (European Union). Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010. The Work Programme on Future Objectives of Education and Training Systems*, 2002, с. 16).

У 2004 р. збуло започатковано діяльність мережі “Teacher Education Network Towards 2010” з проблем педагогіки в межах проекту “ERASMUS-TNPP”. Її створення є ініціативою ЄС з метою посилення інтеграції в галузі педагогічної освіти між практичною діяльністю у школах та академічною освітою в університетах. Вона тісно пов’язана з завданнями Болонського та Лісабонського процесів щодо підвищення ефективності реформ педагогічної освіти, зокрема через з’ясування спільного й особливого у національних системах педагогічної освіти (Zgaga P. *The Importance of Education in Social Reconstruction Six Years of the Enhanced Graz Process*, 2005).

Як зазначає О. Бомбарделлі, вважаючи європейський вимір обов’язковою передумовою реалізації Лісабонської стратегії в останнє десятиріччя, розробники наполегливо працюють над обґрунтуванням концепції європейського виміру у XXI ст. На думку учасників конференції “20 років підтримки студій європейської інтеграції” (Брюссель, вересень 2009 р.), концепція європейського виміру включає три складові, пов’язані з: інформацією; усвідомленням та ідентичністю; умінням вибудувати зв’язки один з одним (Bombardelli O., 2009).

По-перше, вчителі повинні володіти інформацією й знаннями щодо європейської інтеграції (знання про країни-члени: історію, культуру, мову освіти тощо; знання про ЄС: інституції, методи діяльності, практику, ініціативи, рішення, щоденне життя; європейську культурну спадщину, спільність і відмінності; процес співробітництва, результати і гострі проблеми. По-друге, європейський вимір передбачає розвиток у вчителів: відкритого мислення, прихильності і поваги до людей, які проживають в зарубіжних країнах й належать до різних культур і релігій; обізнаності з культурними стереотипами для розпізнання витоків ксенофобії й расизму.

По-третє, вчителі мають оволодіти рядом нових умінь: щодо розвитку в учнів толерантності, прийняття ними плюралістичних цінностей і прав людини, зміцнення у молоді почуття європейської ідентичності, європейського громадянства, взаєморозуміння і співпереживання тощо.

Таким чином, поняття “європейський вимір в освіті” набуває ознак розвитку нової якості європейської освіти й характеризується новітніми параметрами, в основі визначення яких є культурні цінності (демократія, права людини, громадянськість, свобода, рівність, моральність) й принципи сучасної педагогічної діяльності (відкритість, толерантність, діалог, довіра, справедливість тощо). Результатом нової якості освіти має стати формування нової культури громадянина полікультурної Європи.

Аналіз європейських документів щодо європейського виміру у педагогічній освіті засвідчив, що ученими, політиками та практиками чітко окреслено й обґрунтовано провідні ідеї й концептуальні положення щодо розвитку сфери професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителя, керівника освіти на європейському континенті. Найскладніша проблема полягає в тому, щоб перевести концепцію європейської освіти (набір доктринальних положень) у системний комплекс видів або напрямів педагогічної діяльності, що містяться в парадигмі гуманістичних цінностей. Тільки за таких умов з’явиться реальна можливість пронизати цими принципами кожний окремий куррикулум, що об’єктивно сприятиме створен-

ню спільного і цілісного навчального простору, загального духовного поля. З іншого боку, не менш важливою є проблема готовності вчителя до педагогічної діяльності в межах загальноєвропейського освітнього простору.

Однією з причин є те, що до навчальних програм шкільної освіти різних рівнів у всіх країнах Європи сьогодні вже включено європейський вимір, а програми підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, як і раніше, не виявляють чіткої тенденції до європеїзму (Bombardelli O., 2009).

Сучасна Європа демонструє велику різноманітність національних систем освіти. Цей факт підтверджують чисельні праці сучасних європейських та вітчизняних дослідників. Але в умовах розвитку інтеграційних процесів освітня політика, в основі якої лежить ідея “європейського виміру в освіті”, розвивається в координатах формування бачення спільного в національних системах освіти, до сприяння “гармонізації” систем освіти. Європейський Союз – це молода спільнота і більшість європейських громадян в свої шкільні роки не мали достовірної інформації, реальних контактів із зарубіжними навчальними закладами, а також почуття своєї належності до Європи. За даними Євробарометра “Європейці в 2009 р.” тільки 52 % європейських громадян вважають, що належність до ЄС є благом для їх країни (*Eurobarometer: The Europeans in 2009*).

За цих умов особливі завдання стоять перед школами й вчителями – надати учням глибоку неперервну освіту як основу для їх демократичного вибору та прийняття компетентних рішень. Якісна робота викладацького персоналу є однією з ключових детермінант не тільки успіхів учнів у навчанні, а й їх впливу на соціальний і економічний розвиток майбутньої Європи. В сучасних умовах учителі зіткнулись з великою кількістю проблем, пов’язаних з підготовкою молоді до життя в новій Європі: як навчати, чому навчати, в яких обсягах, в які терміни тощо.

Вітчизняний компаративіст Л. Пуховська пропонує розглядати сучасну педагогічну освіту в контексті європейського виміру щонайменше з двох причин:

– по-перше, саме педагогічні кадри системи вищої освіти мають бути локомотивом процесів оновлення системи освіти і формування європейської зони вищої освіти – від їх мотивації, готовності й активності значною мірою залежить успіх справи;

– по-друге, “Освітні науки” визначено в числі семи пріоритетних напрямів підготовки фахівців (адміністрування бізнесу і менеджмент, освітні науки, геологія, історія, математика, фізика і хімія) в межах наднаціональних ініціатив (проектів “Створення сумісних “єдиних” дипломів”, “Транс-

формація освітніх структур”, “Формування культури якості” тощо) для реалізації цілей Болонської декларації (Пуховська Л., 2009, с. 45).

Розробка і впровадження європейського виміру педагогічної освіти, як наголошує Л. Пуховська, є довготривалим процесом, адже обґрунтування спільного має відбуватися на фоні урахування особливостей розвитку педагогічної освіти в різних країнах Європи. Нині європейські історики педагогіки мають досить вагомий напрацювання щодо історичного контексту розвитку педагогічної освіти. Це ґрунтовні наукові роботи Ф. Бухбергера (F. Buchberger), Д. Зей (D. Zey), Г. Нів (G. Neave), Б. Муна (B. Moon), М. Галтона (M. Galton) та ін. Опираючись на дані цих досліджень, можна стверджувати, що європейська традиція в галузі педагогічної освіти характеризується багатством змісту і різноманітністю організаційних форм, починаючи з кінця XVIII – початку XIX ст., коли відбувалося становлення закладів педагогічної освіти в Європі. Зокрема, випускники цих закладів – іспанський та італійський *maestro* – були національно свідомими, мали чітку соціальну належність, відчуття своєї місії і розуміння своїх професійних функцій, відмінних від тих, які виконували вчителі середніх шкіл. Дослідження показує, що в історії розвитку педагогічної освіти в Європі завжди зберігався розрив між системами підготовки вчителів початкової та середньої школи (Пуховська Л., 2009, с. 45–46).

Ширше тлумачення європейського виміру в освіті надається інституціями Ради Європи. Воно базується на визнанні ідей європейського дому, духовної, культурної та історичної спільності Європи. Рада Європи проводить цілеспрямовану політику консолідації зусиль країн Західної, Центральної та Східної Європи щодо формування спільних підходів до європейського стандарту загальної освіти. Особливе значення при цьому надається формуванню вчителя-європейця, який може працювати в різних педагогічних системах незалежно від ступеня їх традиційності чи інноваційності (Пуховська Л. *Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів*, 2009; Пуховська Л. П., 1997, с. 138–140).

Отже, європейський вимір в педагогічній освіті Греції, Італії та Іспанії, у трактуванні міжнародних освітніх документів ЄС – це комплексне поняття, яке трактується як певний стандарт знань про ЄС та Європу для трансляції засобами освіти, зокрема її змісту, передбачає формування в учнів (студентів) та їх вчителів (викладачів) таких характеристик особистості, які дадуть можливість успішно жити, мирно співіснувати й працювати в «єдиному європейському домі» у душі демократичних цінностей задля співіснування та поваги інших народів і культур Європи і світу тощо.

Задля досягнення зазначених цілей було сформульовано завдання, які передбачали розвиток умінь і навичок, необхідних для життя у суспільстві знань; забезпечення рівного доступу до ІКТ шляхом оснащення закладів освіти відповідним апаратним та програмним забезпеченням, широкими комунікаційними можливостями (Інтернет/Інтранет); збільшення частки осіб, які навчаються на технічних та природничих напрямках шляхом осучаснення змісту шкільної природничо-математичної освіти, посилення його практико-зорієнтованості за рахунок інтенсифікації зв'язків закладів освіти з промисловістю та бізнесом; розробка переліку базових умінь і навичок громадян суспільства знань, шляхів інтеграції цього переліку до змісту шкільної освіти та технологій оцінювання ступеня їх набуття індивідуумами; покращення гендерного співвідношення на математично-природничому напрямі навчання та забезпечення достатньої кількості кваліфікованих педагогів для викладання природничо-математичних дисциплін; інтенсифікація навчання іноземних мов за рахунок посилення соціокультурного компоненту змісту іншомовної освіти, використання новітніх технологій, створення платформи для обмінів учнями та викладачами в рамках Спільноти.

Отже, амбітні наміри ЄС з розбудови суспільства знань сприяли інтенсифікації політичних ініціатив Брюсселя у сфері освіти. Досліджуючи освітню політику ЄС, данський науковець С. Мутсіос (S. Moutsios) зазначає, що починаючи з підписання Маастрихтської угоди та особливо після Лісабонського саміту 2000 р., Брюссель активізував увесь арсенал механізмів та методів для координації дій країн Співтовариства з реалізації спільного проекту під назвою “Європа знань” і у такий спосіб значною мірою вилучив аспекти “виробництва” та поширення знань з-під контролю держав-членів (Moutsios S., 2007, с. 16).

За С. Мутсіосом, освітня політика ЄС початку XXI ст. повністю визначалася логікою економічної максимізації – розвиток людського капіталу перетворився на “спільне благо” та головне джерело легітимності діяльності Брюсселя у царині освіти, яка включала зусилля щодо:

- інтенсифікації технологічних та наукових інновацій;
- підтримки модернізації складових змісту освіти, які забезпечують формування вмінь та навичок, необхідних для розбудови економіки знань (математика, технологія, ІКТ, іноземні мови, підприємницько-орієнтовані курси) тощо;
- трансформації змісту шкільної, професійної та вищої освіти у напрямі задоволення потреб виробництва;

- моніторингу навчальних досягнень учнів, роботи вчителів, освітніх інституцій;

- залучення приватних коштів до фінансування освітніх програм і проектів;

- інтенсифікації усіх форм навчання в рамках розвитку системи неперервної освіти (Moutsios S., 2007, с. 16).

Втім, поступово економічна максимізація освіти активізувала дискусію на рівні органів державної влади, політичних партій і громадських рухів щодо необхідності посилення аспекту соціальної справедливості в освітній політиці Брюсселя. Так, на засіданні Європейської Ради у 2006 р. було озвучено два ключові проблемні питання, на яких має постійно концентруватися увага Спільноти та які є факторами впливу на розвиток освіти на її теренах. Це – конкурентоспроможність та соціальна злагода, підтримання яких потребує високоякісної, ефективної та справедливої освіти, яка, наголошувалося Брюсселем, гарантуватиме рівний доступ до неї усім, включно з малозабезпеченими та з особливими потребами (*EU (European Union). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, 2006, с. 2).

Оновлений формат Лісабонської стратегії, новими гаслами якої, починаючи з 2006 р., стають ефективність і справедливість, призводить до змін і у шкільній політиці ЄС – “справедливий доступ до базової освіти та набуття молоддю ключових умінь і навичок мають гарантуватися усім у суспільстві знань Спільноти”, зазначається у Повідомленні Європейської комісії Європейській Раді та Європейському Парламенту “Ефективність та справедливість в європейських системах освіти та професійної підготовки” (“Efficiency and Equity in European Education and Training Systems”, 8.09.2006) (*EU (European Union). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, 2006, с. 6).

У 2006 р. Європейський Парламент та Європейська Рада ухвалили Рекомендацію про ключові компетентності для неперервного навчання, якою було запропоновано Європейську довідкову рамкову структуру ключових компетентностей для навчання протягом життя (“A European Reference Framework of Key Competencies for Lifelong Learning”, 2006) для впровадження в державах-членах (Рекомендація Європейського парламенту та Європейської ради про ключові компетентності для навчання протягом життя (2006/962/EC), Brussels, 18.12.2006. Проголошуючи завданням шкільної освіти формування у молоді ключових компетентностей на рівні, що є необхідним для подальшого життя, Брюссель, фактич-

но, започаткував кардинальну перебудову національних систем шкільної освіти на компетентнісні засади.

Ключовими компетентностями Європейської довідкової рамки названо: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки та технологій; цифрова компетентність; уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності та *громадянська компетентність*; підприємництво; культурна експресія.

Документом Європейської комісії “Школи для XXI століття” (“Schools for the 21-st century”, 2007 р.) підтверджується визначальна роль шкільної освіти для підготовки молоді до життя у сучасному світі. “Школа – це місце, де більшість європейців проводять щонайменше дев’ять або десять років свого життя; тут вони отримують знання, набувають вмінь та компетентностей, а також засвоюють базові норми, ставлення й цінності, з якими живуть протягом усього життя; розкривають свої таланти та потенціал для особистісного розвитку та благополуччя суспільства”, зазначається у документі (*EU (European Union). Schools for the 21-st Century. Commission Staff Working Paper, 2007, с. 3*).

З огляду на це, до стрижневих напрямів спільних дій держав-членів у сфері шкільної освіти віднесено:

- формування в учнів ключових компетентностей;
- підготовку молоді до навчання упродовж усього життя;
- підтримку сталого росту економіки шляхом підвищення рівня навчальних досягнень учнів;
- діяльність з протистояння викликам, які спричиняються збільшенням рівня іммігрантів;
- соціальну та освітню інтеграцію дітей з особливими потребами;
- підготовку молодих європейців до активного громадянства;
- розвиток вчителства як ключового суб’єкта змін;
- підтримку розвитку шкільних громад.

Перші три напрями безпосередньо стосуються підвищення якісного рівня освіти, а ключові компетентності вкотре проголошуються необхідними в умовах швидкоплинних процесів в економіці та суспільному житті. Такі ключові компетентності, як володіння рідною та іноземними мовами, математичною, природничою та цифровою грамотністю, уміння вчитися, соціальна і *громадянська компетентності*, підприємництво та культурна виразність розглядаються у сучасному складному світі набагато ціннішими за знання з окремих галузей. З

огляду на це перед національними системами освіти висувається завдання трансформації змісту шкільної освіти на компетентнісні засади. Йдеться про перехід від традиційного предметного конструювання змісту до включення ключових компетентностей, сформульованих у форматі результатів навчання (*EU (European Union). Schools for the 21-st Century. Commission Staff Working Paper, 2007, с. 5–10*).

Відповіддю Брюсселя на загострення проблеми соціальної незахищеності дітей мігрантів та дітей з особливими потребами стала ініціатиwa зі створення в школах держав-членів сприятливого середовища для розкриття потенціалу усіх учнів незалежно від соціального та культурного походження та для копіткої боротьби з ксенофобією і расизмом. Важливим у цьому контексті є такий напрям розвитку освіти, як формування активної громадянської позиції. Зокрема, у документі перед школами ставиться завдання готувати молодь бути відповідальними громадянами європейського демократичного суспільства. Вчителі, керівники шкіл та педагогічні колективи є ще одним важливим сегментом, який потребує особливої уваги держав-членів. Лише підготовлені та вмотивовані до змін кадри будуть спроможні до перебудови освіти за накресленими планами, що покладає на держави-члени відповідальність у цьому питанні, як наголошується Європейською Комісією.

Документ Європейської комісії “Покращення компетентностей для XXI століття: порядок денний європейського співробітництва на рівні шкіл” (*Improving Competences for the 21-st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*), затверджений у 2008 р., підтверджує відданість шкільної політики ЄС принципам ефективності та справедливості. З метою підвищення якісного рівня шкільної освіти та забезпечення її доступності у документі виокремлюються три сфери, на яких рекомендується зосередити особливу увагу державам-членам. Це: ключові компетентності, освіта високої якості для кожного учня, педагогічні працівники (*EU (European Union). Improving Competencies for the 21-st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools, 2008, с. 5*).

У контексті впровадження Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання протягом життя Європейська комісія запропонувала зосередити співробітництво держав-членів на: розробці планів дій для підвищення навичок грамотності, що розглядаються базовими складовими ключових компетентностей; інтенсифікації набуття молоддю надпредметних та предметних компетентностей, особливо уміння вчитися; затвердженні цілісного підходу до

запровадження компетентностей у національні системи освіти, який би охоплював діяльність з модифікації навчальних програм, дидактичного забезпечення, технологій з оцінювання навчальних досягнень учнів та підготовку вчителів.

Створення можливостей для отримання освіти кожним учнем в рамках Спільноти названо у документі другою ключовою сферою її уваги у XXI ст. З цієї метою Європейська комісія пропонує державам-членам:

- забезпечувати доступ усім дітям відповідного віку до дошкільної освіти високої якості;
- зменшити розбіжності між школами у наданні освітніх послуг;
- забезпечувати для учнів успішний перехід від школи до інституцій подальшого навчання;
- зменшити кількість учнів, які не закінчили середню школу;
- сприяти індивідуальному навчанню учнів зі спеціальними потребами в рамках загальної шкільної освіти.

Педагогічний корпус залишається ключовою сферою уваги ЄС, оскільки лише висококваліфіковані педагоги, як зазначається у документі, в змозі реалізувати амбітні напрями шкільної політики. З огляду на це зусилля Спільноти зосереджуватимуться на:

- забезпеченні того, щоб підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації вчителів були добре профінансовані та забезпечені ресурсно;
- підвищенні мотивації у виборі вчительської професії, належному відборі кращих кандидатів;
- ефективній підготовці керівників шкіл та фокусуванні їхньої уваги на покращанні навчальних досягнень учнів та професійному розвитку педагогічних кадрів.

Принципи ефективності і справедливості проголошено Брюсселем ключовими і на наступне десятиліття – у травні 2009 р. на засіданні Європейської Ради було схвалено “Стратегічну рамкову програму європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки до 2020 р.” (“Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training up until 2020”), в якій сформульовано чотири нові завдання для Спільноти в освітній сфері:

- перетворення неперервної освіти та мобільності на реальність;
- підвищення якості та ефективності освіти й професійної підготовки;
- сприяння справедливості, соціальній згоді та активному громадянству;

– інтенсифікація творчості та інновацій, включаючи підприємництво на усіх рівнях освіти (*EU (European Union). Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (“ET 2020”)*, с. 119/2 – 119/10, 119/3).

Шкільній освіті (у тому числі й педагогічній) відводиться особливо важлива роль у досягненні таких завдань як підвищення якості та ефективності й сприяння справедливості, соціальній згоді та активному громадянству. Перше з них передбачає формування ключових компетентностей в усіх громадян Спільноти. З цієї метою від шкільної освіти держав-членів очікується інтенсифікація дій у напрямі підвищення рівня володіння молоддю такими базовими уміньми і навичками як читання, письмо, лічба, природничо-наукова грамотність, а також лінгвістична компетентність. Важливим компонентом шкільної політики залишається розвиток вчительства.

Сприяння справедливості, соціальній згоді та активному громадянству засобами шкільної освіти передбачатиме надання освіти усім молодим громадянам Спільноти, незалежно від їхніх особистісних характеристик і соціально-економічних умов життя, створення для них можливостей для набуття ключових компетентностей, необхідних для роботи та навчання, активного громадянства і міжкультурного діалогу. Необхідним у контексті цього завдання є формування у молоді міжкультурної компетентності, демократичних цінностей, поваги до фундаментальних прав і свобод людини, поцінування довкілля, готовності до боротьби з усіма формами дискримінації та позитивної взаємодії з представниками різних культур (*EU (European Union). Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (“ET 2020”)*, с. 119/2 – 119/10, 119/3).

За підсумками Лондонського саміту, подальша співпраця держав-підписантів Болонської декларації у вирішенні соціальних аспектів вищої освіти розширилася ще й в напрямі подальшого працевлаштування випускників.

На саміті у м. Льовен і м. Лювен-ля-ньов (2009) міністри пропонували розширити доступ до вищої освіти завдяки підтримці потенціалу студентів з тих соціальних груп, що недостатньо представлені в вищих навчальних закладах, тобто національні меншини та ін., розробити урядові програми орієнтації студентів і випускників щодо їхнього працевлаштування та кар’єрного розвитку, створити умови доступу до соціального забезпечення для мобільних студентів.

Ефективність роботи з формування єдиного освітнього простору Європи висвітлено у Будапештсько-Віденській декларації (2010). Звіти підтвердили запровадження основних складових соціального виміру вищої освіти, але неоднозначна оцінка різних напрямів діяльності щодо реалізації принципів Болонського процесу спонукали до збільшення зусиль з боку учасників у контексті забезпечення рівних можливостей отримання якісної освіти та створення відповідних економічних, правових, організаційних умов.

Відповідно до рішення Бухарестського саміту (2012) подальша співпраця держав-учасниць в напрямі розширення соціального виміру належить до пріоритетів Європейського простору вищої освіти до 2015 року, зокрема, в питаннях забезпечення якісної вищої освіти для всіх, покращення здатності випускників до працевлаштування та посилення мобільності як засобів кращого навчання (Плахтій Ю. В., 2014, с. 229–230).

Зазначимо, що формування системи педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії – це тривалий історичний процес, який відбувався, з одного боку, під впливом різноманітних зовнішніх тенденцій, спільних для країн Південної Європи, Європи та світу, а з другого – внутрішніх економічних, суспільно-політичних, культурних та національних факторів, які відобразились на формуванні самобутніх, специфічних, характерних лише для цих систем педагогічної освіти, освітніх концепціях та педагогічних ідеях. Зокрема, концепція навчання упродовж життя стала одним із основних елементів ЄПВО. Вона зорієнтована на людину у контексті забезпечення її зайнятості та активної громадянської позиції, попит ринку праці. А тому у найближчому майбутньому у європейському суспільстві виникне необхідність сформулювати стратегії розвитку системи післядипломного навчання, щоб сприяти вирішенню проблеми конкурентоспроможності, застосуванню нових технологій та збільшенню єдності суспільства, рівних можливостей і якості життя (Мукан Н. В., 2010, с. 74).

На основі здійсненого аналізу суспільно-політичних, соціально-економічних детермінант становлення і розвитку педагогічної освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ століття можна стверджувати, що для педагогічної освіти ХХІ століття, яка характеризується впровадженням багатоступеневої системи професійної підготовки фахівців педагогічного профілю, перспективними напрямками розвитку є наступні: запровадження триступеневої системи підготовки педагогів (бакалавр, магістр, доктор); перетворення педагогічної освіти на освіту дослідницько-орієнтованого спрямування; зростання якісного та кількісного складу кон-

тингенту студентської популяції та професорського складу педагогічних ВНЗ; розширення їх академічної мобільності, модернізація структури та оновлення змісту педагогічної освіти; диверсифікація джерел фінансування та мережі педагогічних ЗВО; професіоналізація педагогічної освіти; безперервний професійний розвиток педагогічних працівників; розробка механізмів широкого впровадження методів інноваційного та розвивального навчання, орієнтованих на творчий розвиток особистості.

Доведено, що упродовж останніх трьох десятиліть у Греції, Італії та Іспанії утвердилася й успішно прогресує тенденція європеїзації педагогічної освіти, яка набула інституалізації та визнання з підписанням Болонської декларації. Форми міжнародної співпраці у сфері підготовки вчителів вказують на незворотність об'єктивного процесу систематичної інтеграції міжнародного компонента в освітній процес закладів вищої освіти досліджуваних країн.

З'ясовано, що в умовах бурхливих інтеграційних процесів на Європейському континенті відбувається цілеспрямоване формування європейського простору вищої освіти – сукупності спільних ціннісних орієнтацій, елементів змісту, методів, засобів навчання та виховання, які характеризують процес передачі підростаючому поколінню досвіду попередників з метою забезпечення спадкоємності і відтворення соціокультурного досвіду (традиційне навчання), а також відкриття нового досвіду, стимулювання змін в існуючій культурі (інноваційне навчання). Сутність багатогранних процесів розвитку освіти в ході її інтеграції в загальноєвропейському і світовому масштабах полягає не стільки в обміні знаннями, засобами, методами навчання і виховання, скільки у формуванні спільних поглядів на світ, його існування та перебудову.

Підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо, що упродовж останніх трьох десятиліть в Греції, Італії та Іспанії утвердилася й успішно прогресує європеїзація вищої педагогічної освіти, яка набула суспільного визнання й інституалізації з підписанням Болонської Декларації. Форми міжнародного співробітництва у досліджуваній галузі освіти цих країн вказують на незворотність цього об'єктивного процесу систематичної інтеграції міжнародного компонента у освітньо-виховну, науково-дослідницьку та суспільно-громадську діяльність вищих педагогічних навчальних закладів Греції, Італії та Іспанії.

Історико-педагогічний аналіз соціально-економічних, суспільно-історичних, соціокультурних, політичних передумов, історичний процес становлення та розвитку педагогічної освіти та висвітлення його

в наукових джерелах дозволив розробити авторську періодизацію її розвитку та уможливив виокремлення різних її етапів, що стало можливим на основі визначення певних критеріїв або показників (якісних та кількісних) у досліджуваних країнах: хронологія виникнення закладів вищої освіти для підготовки вчителів, типи навчальних закладів, розвиток законодавчої бази, теоретичних засад, особливості організації професійного розвитку вчителів, відповідність навчального процесу новим суспільним потребам, загальноєвропейським тенденціям; трансформації в освітньому просторі ЄС, пов'язані з моментом вступу Греції, Італії та Іспанії на послідовних етапах розширення ЄС, що вплинуло на модернізацію законодавчо-нормативної бази у досліджуваних країнах; намагання наблизити власні вектори функціонування в Євро-середземноморському просторі вищої освіти та інтегруватися до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) з підписанням Болонської декларації, що вимагає нових інноваційних моделей підготовки педагогічних кадрів.

Застосування вище означених критеріїв сприяє об'єктивному вивченню, виявленню спільного та відмінного у розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії в означений вище хронологічний період. Із врахуванням цих критеріїв нами виокремлено такі етапи становлення та розвитку педагогічної освіти:

1) *інтеграційний етап* (1983–1991 рр. XX ст.) – процес університетизації педагогічної освіти; концептуалізація ідеї європеїзації вищої школи з підписанням Рекомендацій «Про роль середньої школи у підготовці молоді до життя» (1983), Резолюції Ради Європи та Міністрів Освіти Європейського співтовариства «Про європейський вимір в освіті»; прийняття фундаментальних принципів функціонування ЗВО (підписання Великої Хартії університетів – 1988, «Меморандуму про вищу освіту в країнах ЄС» (1991); упровадження програм академічної мобільності (Еразмус), долучення до реалізації цілей євроінтеграційних процесів тощо.

2) *реформаторський етап* (1992 рр. – 1998 рр. XX ст.) – підписання Маастрихтської угоди (1992), Лісабонської (1997), Сорбонської (1998) декларації; реалізацією об'єднаних програм ЄС з виховання та формування особистості («Сократ», «Леонардо да Вінчі», «Молодь для Європи» та ін.); поглиблення ідеї європеїзації вищої школи, визначення загального напрямку змін у системі вищої освіти у зв'язку з об'єднанням із державами Середземноморського економічного регіону, актуалізація соціально-політичних цілей Болонського процесу, входження низки закладів педагогічної освіти до структури університетів, зміцнення законо-

давчо-нормативної бази, творчих пошук теоретичних і практичних основ підготовки педагогів на основі відповідних моделей навчання з урахуванням загальноєвропейських тенденцій;

3) *етап глобальних трансформацій* (1999 рр. – 2012 рр. XX ст.) – консолідація Європейського простору вищої освіти (Болонська декларація 1999 р.; Бухарестське комюніке (2012); модернізація професійної підготовки фахівців згідно вимог Болонського процесу, посилення студентів та мобільності педагогічних працівників, поглиблення євроінтеграційних процесів. Долучення Греції, Італії та Іспанії до Болонської декларації (1999); участь в обговоренні Празької (2001), Берлінської (2003), Бергенської (2005) декларацій, Лондонського (2007), Львовського комюніке (2009), Будапештсько-Віденської декларації (2010); Бухарестського комюніке (2012); Робочої програми «Освіта та навчання 2010» (2004); Стратегії розумного, стійкого та інклюзивного розвитку «Європа-2020» (2009) тощо.

Висновки до третього розділу

1. На основі здійсненого аналізу суспільно-політичних, соціально-економічних детермінант становлення і розвитку педагогічної освіти наприкінці XX – початку XXI століття можна стверджувати, що для педагогічної освіти XXI століття, яка характеризується впровадженням багатоступеневої системи професійної підготовки педагогічних працівників, стратегічними завданнями є: перетворення педагогічної освіти на освіту дослідницько-орієнтованого спрямування; зростання якісного та кількісного складу контингенту студентської популяції та професорського складу педагогічних ВНЗ; розширення їх академічної мобільності, модернізація структури та оновлення змісту педагогічної освіти; диверсифікація джерел фінансування та мережі педагогічних ЗВО; професіоналізація педагогічної освіти; безперервний професійний розвиток учителів.

2. Доведено, що інтеграційний фактор в європейському освітянському просторі все більше набирає ваги наприкінці XX – на початку XXI ст. і стає гуманістичним чинником подальшого політичного розвитку Європейського Союзу як наднаціонального й наддержавного об'єднання. Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає глибокого наукового аналізу основних досягнень провідних європейських країн у галузі освіти в цілому і педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії зокрема.

3. З'ясовано, що в Іспанії, як і в Греції та Італії, також реалізуються заходи зі сприяння міжнародній мобільності учителів за допомогою обмінів вчителями “з посади на посаду” і стажувань для вчителів у зарубіжних країнах; заохочується викладання іноземних мов в якості ключового елемента для полегшення співіснування та взаємодії між європейськими громадянами; просування європейського виміру в системі початкової і середньої освіти, в якості мети кожної предметної області чи предмета, а також у змісті.

4. Доведено, що упродовж останніх трьох десятиліть в Греції, Італії та Іспанії утвердилася й успішно прогресує європеїзація вищої педагогічної освіти, яка набула суспільного визнання й інституціоналізації з підписанням Болонської Декларації. Форми міжнародного співробітництва у досліджуваній галузі освіти цих країн вказують на незворотність цього об'єктивного процесу систематичної інтеграції міжнародного компонента у освітньо-виховну, науково-дослідницьку та суспільно-громадську діяльність педагогічних ЗВО Греції, Італії та Іспанії.

5. Історико-педагогічний аналіз соціально-економічних, суспільно-історичних, соціокультурних, політичних передумов, історичний процес становлення та розвитку педагогічної освіти та висвітлення його в наукових джерелах дозволив розробити авторську періодизацію її розвитку та уможливив виокремлення трьох її етапів:

1) інтеграційний етап (1983–1991 рр. ХХ ст.) – процес університетизації педагогічної освіти; концептуалізація ідеї європеїзації вищої школи;

2) реформаторський етап (1992 рр. – 1998 рр. ХХ ст.) – підписання Маастрихтської угоди (1992), Лісабонської (1997), Сорбонської (1998) декларації; реалізацією об'єднаних програм ЄС з виховання та формування особистості («Сократ», «Леонардо да Вінчі», «Молодь для Європи» та ін.); поглиблення ідеї європеїзації вищої школи;

3) етап глобальних трансформацій (1999 рр. – 2012 рр. ХХ ст.) – консолідація Європейського простору вищої освіти (Болонська декларація 1999 р.; Бухарестське комюніке (2012); модернізація професійної підготовки фахівців згідно вимог Болонського процесу, посилення мобільності студентів та педагогічних працівників, поглиблення євроінтеграційних процесів.

РОЗДІЛ 4. СТРУКТУРНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ, ІТАЛІЇ ТА ІСПАНІЇ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У даному розділі розглядалося законодавче забезпечення розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії; проаналізовано структурну організацію системи педагогічної освіти в досліджуваних країнах; з'ясовано особливості професійного розвитку вчителів в Греції, Італії та Іспанії

4.1. Законодавче забезпечення розвитку педагогічної освіти в досліджуваних країнах

Законодавчою основою для функціонування вищої освіти в Грецькій республіці є Стаття 16 Грецької Конституції, в якій зазначається, що освіта є базовою місією держави. У свою чергу, вища освіта буде надаватися виключно Інституціями, які є повністю самокерованими юридичними особами публічного права і забороняють створення і діяльність приватних установ. Згідно Статті 16 Грецької Конституції:

1. Мистецтво й наука, дослідження і викладання повинні бути безкоштовними, а їх розвиток і сприяння повинні бути обов'язком держави. Академічна свобода і свобода викладання не повинні звільняти будь-кого від обов'язку відданості Конституції.

2. Освіта є основною місією держави і спрямована на розвиток морального, інтелектуального, професійного і фізичного навчання греків, розвиток національної та релігійної свідомості і їх формування як вільних і відповідальних громадян.

3. Тривалість обов'язкового шкільництва повинна бути не меншою, ніж 9 років.

Всі греки мають право на безкоштовну освіту на всіх рівнях в державних навчальних закладах. Держава надає фінансову допомогу тим, хто відзначився, а також для студентів, які потребують допомоги або спеціального захисту, відповідно до своїх здібностей.

5. Освіта на університетському рівні повинна надаватися виключно установами, які є повністю самоврядною юридичними особами публічного права. Ці установи діють під контролем держави і мають право на отримання фінансової допомоги від неї; вони діють на основі законодавчо прийнятих підзаконних актів. Об'єднання або поділ вищих навчальних закладів університетського рівня може мати місце незалежно від будь-яких суперечливих положень, що повинен забезпечити закон. Спеціальний закон має визначити всі питання, що стосуються студентських асоціацій та участі студентів у них.

6. Викладачі установ університетського рівня повинні бути публічними функціонерами. Решта викладацького складу аналогічним чином виконують суспільну функцію, в умовах, встановлених законом. Статуси відповідних установ повинні визначати питання, що стосуються статусу вище означеного. Професори установ університетського рівня не повинні бути звільнені до законного припинення терміну їх служби, за винятком випадків істотних умов, передбачених пунктом 4 і відповідно до рішення статті 88 радою, встановленою більшістю вищих судових чиновників, як це визначено законом. Пенсійний вік викладачів установ університетського рівня, визначається законом; до тих пір, поки не буде видано такий закон, коли викладачі, що знаходяться на дійсній службі, повинні піти у відставку в силу закону в кінці навчального року, коли вони досягли віку шістьдесяти семи років.

7. Професійні та будь-які інші форми спеціальної освіти забезпечуються державою, в школах вищого рівня і протягом періоду часу, що не перевищує трьох років, як передбачено законом, який також визначає професійні права випускників таких шкіл.

8. Умови і строки надання ліцензії для створення і роботи шкіл, які не є власністю держави, нагляд за ними й професійний статус педагогічних працівників у ньому повинні бути визначені законом. Створення ЗВО приватними особами забороняється.

9. Спорт повинен перебувати під захистом і остаточним контролем держави. Держава дає гранти і контролює всі види спортивних асоціацій, як це передбачено законом. Використання субсидій відповідно до мети асоціацій, які їх отримують, також повинні бути визначені законом (*The Constitution of Greece*, 2004, с. 30–32).

У свою чергу Закон 1268/1982 був основним законодавчим інструментом, що регулював сектор грецької вищої освіти упродовж 25 років. У той же час велика кількість президентських декретів і міністерських рішень призводили до утворення комплексу освітніх досягнень, що стало причин-

ного того, чому після будь-якого виду коригуючого втручання стала імперативною необхідність спростити і встановити законодавчу структуру на новій підставі. Тому на Пленарній Сесії Грецького парламенту була представлена й схвалена 8 березня 2007 р. нова законодавча база про Реформу інституційної рамки для структури і функціонування Інституцій вищої освіти.

Правова основа, яка регулює вищу освіту, була встановлена на основі Закону 1268/1982 і стосувалася лише університетського сектора. Технологічний сектор мав відмітну законодавчу структуру (Закон 1404/1983) і до 2001 р. Інституції Технологічної освіти (ТЕІ) не вважалися Інституціями вищої освіти (НЕІ). Новий Закон 3549/2007 прояснив цю проблему, стверджуючи, що вища освіта складається з двох паралельних секторів – університетського і технологічного і стосується як університетів, так і Інституцій технологічної освіти.

Не зважаючи на те, що Закон 1268/1982 був названий “Рамковий Закон”, ця правова основа була дуже деталізованою і утвердженою системою з певною особливістю. Вона наслідувала англо-американську модель, яка була заснована на підкріпленні Факультету як автономної освітньої одиниці університету, який міг присуджувати ступені. Колективні установи, в яких навчається значна кількість студентів, мали найбільше повноваження, проте, вони не мали можливості гарантувати цілковиту автономію Інституцій вищої освіти з тих пір, коли вони все ще були залежними від Міністерства освіти (*UNESCO-CEPES: Monographs on Higher Education*, 2008, с. 41).

Найголовнішими нововведеннями Закону 3549/2007 щодо обов'язків Інституцій вищої освіти є:

- компіляція внутрішніх правил для гарантування і збільшення їх автономії;
- компіляція чотирирічної програми академічного розвитку з визначенням середньо-тривалих і довготривалих цілей і плануванням стратегії;
- обрання керівництва Інституцій вищої освіти через безпосередню і колективну участь академічних суспільних груп у процедурі проведення виборів з уведенням посади Секретаря НЕІ з метою кращого управління адміністративними та фінансовими питаннями;
- перевизначення поняття академічного імунітету;
- збільшення послуг підтримки студентів і призначення наставників;
- вжиття заходів підтримки студентів зі слабкіших фінансових класів (компенсаційні стипендії, безпроцентні освітні позики, підтримка неповносправних студентів);
- розширення бібліотек;

- встановлення соціальної відповідальності та процедури прозорості;
- поширення Європейського та міжнародного виміру грецької вищої освіти.

Університети складаються зі шкіл і факультетів. Останні поділяються на відділення та відділення в секціях. Проте, в певних випадках є незалежні відділення, які не належать до будь-якого факультету.

Університети використовують лабораторний, академічний, технічний, управлінський та інші категорії педагогічного персоналу згідно контракту (Президентський декрет 407/1980). Управлінський персонал НЕІ – державні службовці, за винятком тих осіб, котрі працюють за контрактом або найняті для спеціальних проектів та програм досліджень. Університети пропонують трициклову структуру навчання (бакалавр, магістр, доктор) (*UNESCO-CEPES: Monographs on Higher Education, 2008, с. 51*).

Реформи та зміни в 2007 р. стосувалися також впровадження нового закону про вищу середню професійну освіту (*upper secondary vocational education*), нового Рамкового закону про вищу освіту та поширення обов'язкової освіти, включаючи один рік дошкільної освіти (*pre-primary education*).

У 2007/2008 навчальному році відбулося завершення процесу заміни колишніх технічно-професійних інститутів (*technical-vocational educational institutes (TEE)*) новою системою післяобов'язкової середньої освіти (*post-compulsory secondary education*), яка складається з Професійного лицю та Шкіл професійної підготовки. Крім того, 2007 рік також засвідчив значення важливого пласту законодавчої бази, який вплинув на структуру Інституцій вищої освіти, що забезпечив нову рамку для їх функціонування, наголошуючи на широкій участі, прозорості та самоуправління.

З цією метою Міністерство національної освіти та релігій, згідно його Операційної програми на період 2007-2013 рр., запланувало серію заходів, спрямованих на створення системи освіти та ціложиттєвого навчання, що забезпечить ресурси та кваліфікації, необхідні для активної участі в суспільстві, для безперешкодного доступу до ринку праці та завершення обов'язкової шкільної освіти – особливо стосовно груп ризику популяції і сприятимуть зменшенню регіональних освітніх невідповідностей.

Серед ключових пріоритетів Міністерства освіти є створення Шкіл для розумово обдарованих дітей (*Smart Schools*), які, з одного боку сприяють покращенню якості освітнього забезпечення в школах, а з іншого боку, є засобами довготривалих проблем шкільних будівель, включаючи біокліматичні принципи та сучасні енергетичні практики їх рішення (*National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Greece, 2008, с. 7*).

Таким чином, сучасна освітня політика та цілі Міністерства освіти базуються на п'яти стовпах:

- людиноцентрована освіта, в контексті якої здійснюються заходи підтримки та інтеграції соціальних груп ризику;
- екологічна освіта для сталого зростання;
- цифрова конвергенція (рівність доступу, зниження цифрової неграмотності, розвиток нових технологій дистанційного навчання тощо);
- багатомовність, мовна підготовка та навчання грецької мови за кордоном, освітньо-культурна підготовка з метою зміцнення й оновлення свідомості та підсилення значення освіти (*National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Greece, 2009*).

Сучасне грецьке суспільство в межах ЄС характеризують прискорені зміни в економіці, політиці і популяції, що стосуються питань витрат та адміністрації, збільшення різноманітності в населенні та знаннях, інформаційних вимогах соціуму. Ці зміни породжують виклики освітній системі. Грецька економіка отримала досвід поступового оновлення у виробництві та покращенні макроекономічних показників. Державні витрати на освіту, згідно Програми конвергенції урядів ЄС, мають тенденцію до прогресивного збільшення з метою досягнення рівня середнього показника країни ЄС.

Феномен імміграції в останні роки уповільнив зменшення кількості місцевого населення і сприяв культурній різноманітності студентської популяції з кількісними та якісними показниками щодо попиту на вчителя. Однак, безробіття серед випускників ЗВО відносно високе і це має певні наслідки для привабливості педагогічної професії.

Інновації та новітні технології довелося реалізовувати пліч-о-пліч з модернізацією всіх рівнів освіти. З метою відповідності цим змінам, освітня система зазнала впливу низки змін, зокрема, які підкреслюють децентралізацію фінансового забезпечення та адміністрації, ширше диференціювання в освітніх маршрутах і підвищенні якості освіти.

У Греції немає ніякої системи політичних заходів щодо залучення людей до педагогічної професії. Викладання завжди розглядалося як праця з високими рівнем безпеки з моменту, коли вчителі, як мінімум в державному секторі, є державними службовцями і тому вдовольняються визначеними шкалами зарплатні, автоматичними просуванням в службовій кар'єрі після затвердження на посаді тощо.

Освіта високо цінується у Греції, що в останні роки призвело до збільшення попиту на удосконалення якості державної освіти. Для того,

щоб відповідати на нові виклики та вимоги, освітня система пройшла через низку реформ та змін, які можна окреслити наступними контурами:

- децентралізація бюджетного менеджменту для фінансування шкіл та післядипломної підготовки;
- поступове (градуйоване) функціонування дошкільних закладів та початкових шкіл, які працюють упродовж цілого дня (all-day schools), введення екстракурукулярної діяльності на добровільній основі з акцентом на креативності учнів; найм допоміжного педагогічного персоналу з новими кваліфікаціями;
- складання та введення всеосяжної структури вдосконаленого навчального плану для початкової та середньої школи з акцентом на продовженні й прогресії між двома освітніми рівнями; введення нових галузей пізнання та предметних галузей (інформаційні технології, екологічна освіта, споживацька освіта, санітарна освіта, заснування нових методів навчання та оцінювання підтримуваними відповідними програмами педагогічної підготовки; акцент на міждисциплінарному підході;
- створення нового типу вищої середньої школи, яка мала замінити та інтегрувати колишні типи;
- оновлення освітнього забезпечення в секторі технічної та професійної середньої освіти;
- посилення забезпечення у сфері спеціальної освіти;
- розвиток політики в галузі полікультурної освіти; створення приймаючих класів та класів мовної підтримки для дітей іноземців та учнів – дітей греків-репатріантів;
- акцент на запровадженні педагогічних інновацій та новітніх технологій на всіх рівнях освіти;
- запровадження нової системи для оцінювання освітньої діяльності на базі школи;
- створення нової організації для подальшої та неперервної підготовки вчителів;
- запровадження нових форм учнівського оцінювання в секторі вищої середньої освіти та вимог вступу до університету;
- посилення вивчення іноземних мов; запровадження вивчення другої іноземної мови у молодшій середній школі (вивчення однієї іноземної мови – у більшості випадків англійської – починаючи з третього класу початкової школи);
- створення навчальних програм підтримки учнів з низькими навчальними досягненнями у вищих середніх школах із загальними про-

грамами усередині школи, але поза межами стандартних навчальних годин, укомплектованих вчителями з оплатою на погодинній основі;

- заснування інтегрованого диверсифікованого ліцею (Ενιαίο Λυκείο) з метою об'єднання усіх попередніх існуючих типів вищої (не професійної) середньої школи та оновлення відповідного освітнього забезпечення; (*Country Background report for Greece, 2004, c. 18*);
- забезпечення навчального процесу новітніми технологіями в секторі післядипломної підготовки вчителів початкової та середньої школи;
- введення нової системи найму вчителів, яка ґрунтується на критерії освітньої гідності, щоб замінити поповнення педагогами, здійснене виключно з національних списків кандидатів на посаду;
- введення нової системи на базі школи для оцінювання освітньої діяльності та нової рамки для оцінювання вчителів з акцентом на процедурах самооцінювання;
- нової організації для подальшої та неперервної підготовки вчителів (ОЕПЕК) тощо.

Крім того, політика децентралізації шкільної адміністративної системи призвела до необхідності створення регіональних директоратів освіти, що полегшило адміністрацію та контроль за початковою та середньою освітою в регіоні й управління бюджетом для діяльності шкіл та післядипломного навчання.

Основними конструктивними особливостями грецької шкільної системи останнього десятиліття є тенденція до повсюдного зменшення кількості шкіл та учнів, особливо на рівні початкової освіти, котре зупинилося притокою популяції іммігрантів до країни. З іншого боку, за останні роки відмічалось зростання кількості вчителів, що призвело до удосконалення співвідношення учень-вчитель в школах.

Крім того, подовження тимчасового розкладу діяльності шкіл початкових шкіл спровокувало збільшений попит на вчителя і, як наслідок, – масивне поповнення вчителями початкових шкіл. Роль вчителів, батьків та власників приватних шкіл у розвитку освітньої політики теж дуже важлива, оскільки вони беруть участь в численних освітніх комітетах дорадчого та консультативного характеру, а також переговорах на кожному рівні щодо освітнього страхування вчителів та пенсій; початкової педагогічної підготовки; післядипломної педагогічної освіти; відбору та оцінювання учителя.

В Італії усі політичні партії та уряд широко обізнані про ризики, у поєднанні з відсутністю базової професійної підготовки, що впливає на мо-

лодь (цінності, відносини, навички, знання), забезпечення їм можливості бути громадянами, обізнаними про власні права та обов'язки. Цей недолік визначав серйозні труднощі як на особистісному, так і соціальному рівнях.

Оскільки сучасне суспільство надає особливої уваги людським ресурсам, воно представляє собою простір, який забезпечує можливість успішно вирішувати складні проблеми, завдання, діяльність. Необхідно орієнтувати власне навчання не тільки на знання, але й на пізнавальних навичках, які потрібні при вирішенні проблеми, на відносинах і лініях поведінки, які є функціональними у спілкуванні та роботі з іншими людьми.

З цією метою більшість італійських студентів отримують диплом про вищу освіту і частки участі у третинній освіті зростають. Однак, ця структура продукує все вищі і вищі ризики безробіття та маргіналізації серед молоді, яка залишає школу без отримання свідоцтва про середню освіту та кваліфікації.

Оскільки Італія характеризується старіючою популяцією, це створює неминучі труднощі для балансу державного бюджету, тому освіта повинна довести свою спроможність показувати високоякісні результати навчання, які зможуть виправдати високі витрати на неї. Тому стратегічним завданням є забезпечити кожного індивіда відносинами і мотивами з метою стимулювання ціложиттєвого навчання. Сьогодні отримані навички швидко застарівають, коли освітня пропозиція школи та університету не виправдовує свого завдання, коли школа перебуває під постійним тиском, будучи змушеною пристосовуватися до потреб еволюціонуючого суспільства та його очікувань щодо сім'ї та соціальних рухів, що мають відношення до поліпшення якості освіти.

В Італії, в умовах різноманітного політичного оточення, існує певна погодженість рішень щодо мети вдосконалення якості школи та вимірювання ефективності системи щодо вирішення завдань. Сьогодні національна освітня система повинна порівнюватися з системами інших країн, а школи повинні стикатися із ситуацією змагання, яка посилюється від інших джерел знання та навчання (ЗМІ – інформація, шоу-бізнес) до системи бізнесу.

З огляду на це, можна виокремити основні завдання для удосконалення та трансформації італійської шкільної системи, яка понад десятиліття уже піддавалася частковим та радикальним законодавчим втручанням:

– розвиток шкільної автономії як істотний аспект вдосконалення якості освіти і в той же час інструмент для визначення відповідальності

як директора школи, так і вчителів щодо результатів, отриманих від прийняття ними певних рішень;

– перевизначення функції і ролі вчителів як серйозне мірило професіоналізму, що є результатом спеціального навчання та кар'єри, заснованої на достоїнствах і набутих навичках;

– розвиток телематичних й мультимедійних технологій, які дають можливість поліпшити як навчання, так і педагогічний процес;

– створення національної системи шкільного оцінювання метою накопичення інформації щодо оправних аспектів (процесів) та результатів (продуктів) державної освіти і завдань. Ця діяльність здійснюється на користь рішень державотворців, дослідників, ділового оточення та сімей;

– децентралізація системи менеджменту. Принцип субсидіарності є загалом розподілений, згідно якого рішення приймаються лише тоді, коли вони можуть бути засновані на компетентності та ефективності. Схвалена у 2001 р. реформа Частини V Конституції (Закон 3/2001) збагатила це завдання новими умовами, надавши цьому конституційного виправдання;

– скорочення адміністративних завдань Міністерства, з концентрацією діяльності на певних стратегічних цілях: а) загальні орієнтації, узгоджені з лейбористськими партіями; б) втручання *ad personam* з метою забезпечення доступу до освіти для кожного; в) оновлення національних навчальних планів; г) визначення стандартів ('істотних рівнів') якості; д) оцінювання та моніторинг з метою забезпечення звітності про результати завдання; е) обов'язок щодо здійснення освітнього дослідження і вдосконалення якості вчителів (університетське навчання з метою підготовки до викладання).

Багато з перерахованих завдань стосувалися впровадження в систему школи широко поширеної співпраці і практики порівнюваних систем (між школами та між освітніми системами) з тим, щоб сприяти безперервному визначенню відповідальності, кооперації та інновації. Ці завдання стали ядром дискусії за шкільними рівнями у новосхваленому Законі 53/2003 від 28 березня 2003 року (див. табл. II. 1, *Додаток II*).

Отже, реформування італійської освітньої системи розпочалося разом із уведенням в дію Закону Моратті № 53/2003. У цей час при владі перебували уряди, які належали до двох опозиційних політичних коаліцій, внаслідок чого освітня система мала стати предметом освітніх реформ. З одного боку, італійська реформа 2003 р. була призупинена, а з іншого, були введені подальші поправки, такі як подовження тривалості обов'язкової освіти до 16 років (*National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reform: Italy, 2008, с. 7*).

Підсумковим результатом дискусій двох урядів, що належали до двох різних опозиційних політичних коаліцій, стало рішення про необхідність реформування освітньої системи Італії. Основними дискусійними питаннями реформи 2003 р. були:

- вчителі повинні мати ступінь *Laurea magistrale* (3+2 роки); необхідність перегляду системи початкової підготовки вчителів та реорганізація системи найму вчителів;
- перегляд національних керівних принципів для першого циклу;
- реорганізація освітнього рівня другого циклу стосовно зменшення ланок навчання та щорічної кількості навчального навантаження.

Закон №133/2008 забезпечив перегляд всієї системи освіти Італії.

Згідно Закону №169/2008, починаючи з 2009/2010 навчального року, здійснено реорганізацію навчального навантаження на початковому рівні освіти, що дало можливість організувати навчальний час тривалістю 24 год. з одним вчителем у класі.

Згідно Закону №133/2008 університети отримали можливість змінювати свій статус від державних ЗВО до приватних (*National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Italy*, December 2008) (див. табл. Г.1., Додаток Г).

Значний вплив на модель освіти Іспанії мав процес модернізації країни, який розпочався в 1960-х рр. XX ст. Було введено три реформи:

1. У 1970 році введено чотири рівні освіти: дошкільна освіта, початкова школа, середня школа і вища школа. Упровадження цієї реформи призвело до створення інших видів навчання, таких як освіта дорослих, спеціальна освіта, дистанційне навчання, вечірні заняття (Криstopчук Т. Є., 2013).

2. У 1983 р. XX ст. реформа вищої освіти призвела до змін у кваліфікаціях та університетських програмах, прийнятих відповідно до загальних принципів, встановлених Міністерством науки і освіти кожної з навчальних дисциплін. Реформа передбачала створення нових державних і приватних університетів (*Komisja Europejska. Struktury systemów kształcenia ogólnego i zawodowego w Unii Europejskiej*, 1998, с. 115).

3. У 1990 році зміни стосувалися початкової і середньої освіти. Освіта була поділена на два основних напрями: загальну і спеціальну. Загальна освіта включає: дитячий садок, початкову школу, обов'язкову школу (початкові класи), середню школу, середню і вищу освіту в коледжі (Pachosiński R., 2000, с. 32–33).

Сучасна система освіти Королівства Іспанія регулюється двома базовими законами: Законом про організацію системи освіти (*Ley*

de Ordenamiento General del Sistema Educativo, LOGSE), який регулює всю систему освіти. Окрім університетської та Основним Законом про Університети (*Ley Organica De Universidades, LOU*), котрий регулює університетську систему освіти відповідно.

Наприкінці XX – початку XXI століття в іспанську освітню систему впроваджено низку нових законів та положень, котрі вплинули на становлення і розвиток системи педагогічної освіти Королівства Іспанія:

1. Закон про право на освіту (*Ley Organica Del Derecho a la Educación, LODE*, 1985).

2. Закон про загальну організацію освітньої системи (*Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE*, 1990).

3. Закон про Університети (*Ley Organica De Universidades, LOU*, 2001), котрий регулює структуру і організацію системи університетської освіти.

4. Королівський Указ (Real Decreto), який реформує систему вищої освіти шляхом запровадження триступеневої структури організації навчання та нові типи кваліфікацій і дипломів з метою адаптації системи освіти до європейських вимог, викликаних Болонським процесом.

5. Закон про якість освіти (*La Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE*, 2002). Його метою є привернення уваги до успіхів учнів у школі. Посилення ролі та самостійності освітніх закладів з метою підтримки розвитку вчителів й поваги до культурної та етнічної різноманітності студентів, даючи можливість адаптації школи до суспільних змін.

6. Закон про реформу професійної освіти та набуття професійних кваліфікацій (*Ley Organica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, 2002), котрий вніс зміни до професійно-технічної підготовки в школах, на професійно-технічних курсах для безробітних та форми перепідготовки, навчання та підготовки – поєднання трьох форм у єдиній системі. Основною метою є сприяння інтеграції людей з професійною освітою на ринку праці, підвищення професійної мобільності та сумісності кваліфікацій в школах з тими, які необхідні на ринку праці.

7. Закон про загальну реформу освіти (“*Ley Organica De Educación*”, LOE, 2006) (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, 2006) як модифікація раніше прийнятих законів про освіту на початковому та середньому рівні без змін у структурі іспанської освіти.

Слід зазначити, що у Законі про освіту та Законі про зміни та доповнення до Основного Закону про університети містяться положення, що стосуються всієї структури освітньої системи Іспанії.

Реформування освіти в Королівстві Іспанія розпочалося в 1990 році, заключний етап був завершений у 2000 році. Реорганізація освітніх рівнів була спрямована на формування гнучкої системи освіти та підготовку молоді до дорослого життя (Кристопчук Т. Є., 2013, с. 276).

У вересні 2004 р. Міністерство освіти і науки Іспанії презентувало широкій громадськості документ під назвою “Якість освіти для усіх і поширена на всіх”. Ця публікація була націлена на сприяння формуванню поглядів та дискусій щодо поточної ситуації освітньої системи та її основних проблем у відповідності з європейськими освітніми цілями та їх пріоритетом у національній освітній політиці тощо. Хорошим прикладом цієї інформаційної стратегії стала міжнародна конференція “Завдання на 2010 рік для Європейських систем освіти. Національні політикуми”, яка відбулася у жовтні 2004 р. за участі країн ЄС та Європейської Комісії. Основний висновок, зроблений після широких національних дискусій стосовно цієї проблеми, вказує на необхідність суспільно-політичної угоди щодо досягнення стабільності освітньої системи і здійснення необхідних реформ. У цих дискусіях взяли участь громади Автономних регіонів. Представники вчителів. Освітніх закладів та студентів. З цією метою було переглянуто близько 300 документів, отриманих від установ, представлених у Державному Шкільному правлінні (the State School Bord – Consejo Escolar del Estado), а також ознайомлено з 21 тис. осіб, які брали участь в Інтернет-форумах. Варті уваги також внески, які представили два Автономних регіони, результати яких були зібрані в Органічному освітньому законопроекті (LOE) від 30 березня 2005 р., який ґрунтувався на трьох європейських завданнях:

- зниження кількості осіб, які рано залишили навчання в школах;
- підвищення норм градування старшої середньої школи;
- поліпшення базових навчальних навичок студентів, особливо читання, математичної та наукової грамотності;
- підвищення участі дорослого населення у програмах ціложиттєвого навчання;
- збільшення інвестицій в освіту.

Міністерство освіти і науки Іспанії прагнуло засобами нового освітнього закону гарантувати якість та рівність освіти – двох невіддільних завдань, які сприяють полегшенню забезпечення рівних можливостей та соціальної когезії. Також Міносвіти мало намір наблизити систему освіти до завдань розбудови оновленого ЄС та решти країн (*Implementing the “Education and training 2010” work program: Spain, 2005, с. 4.*)

Інвестування у вищу освіту було пріоритетом іспанського уряду і приріст національного бюджету на освіту у 2005 р. є очевидним свідченням цього факту. Документи “План освіти та Підготовка 2010” та “Детальна програма моніторингу конкретних завдань освіти та підготовки в Європі” стали основою для проведення освітніх реформ та угод Болонської-Сорбонської декларації про університетську освіту. Порівняльні дослідження, особливо ті, що здійснювалися під егідою ОЕСР (PISA), значно вплинули на національні політикуми щодо специфічних завдань та еталонних тестів, які тісно пов’язані з положеннями Лісабонської угоди.

Труднощі в здійсненні “Програми Освіта і підготовка 2010” пов’язані з децентралізацією структури іспанської системи освіти, тому дуже важко реалізувати специфічні кількісні завдання для цілого національного контексту. Проте, загальні пріоритети як для Держави, так і для Регіонів, спрямовані на боротьбу проти раннього відсіву зі школи; удосконалення ключових компетентностей, зокрема у сфері вивчення мов, інформаційно-комунікаційних технологій; загального удосконалення діяльності школи (*Implementing the “Education and training 2010” work program: Spain, 2005, с. 4.*)

Таким чином, аналіз законодавчого забезпечення розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії засвідчив, що у числі загальні пріоритетів урядів та Міністерств освіти досліджуваних країн є інвестування у вищу освіту; гарантування якості та рівності освіти; запровадження триступеневої структури організації освітнього процесу; формування гнучкої системи педагогічної освіти та підготовки вчителів; вдосконалення її якості тощо.

4.2. Структурна організація педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття

Модернізація європейської освіти нерозривно пов’язана з розвитком усього суспільства, характерними рисами якого на сучасному етапі є оновлення структури та змісту освіти, послідовного впровадження інноваційних технологій навчання, введення кредитно-трансферної системи в навчальний процес. Модернізація системи освіти має бути спрямована на виховання нового покоління людей, що усвідомлюють загальнолюдські цінності і живуть за гуманістичними законами. Перед сучасною освітою постають універсальні цілі: вийти на новий рівень якості європейської освіти і забезпечити її конкурентоспроможність на світовому ринку, реформуючи її на засадах демократизації, відкритості, безперервності, рівного доступу до здобуття освіти,

мобільності, зберігаючи при цьому автентичність національної освіти (Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є., 2012, с. 254).

Як зазначає О. Матвієнко, освіта є основним завданням держави, спрямованим на морально-етичну, духовну й професійну освіченість всіх греків, на формування й подальший розвиток їх релігійної та національної свідомості як вільних, фізично загартованих і відповідальних членів грецького суспільства; держава гарантує всім громадянам Греції – незалежно від їх походження, соціального статусу чи статі – безкоштовний доступ до всіх рівнів освіти у структурі державних інститутів освітньої системи; кількість років обов'язкової освіти має бути не менше дев'яти (Матвієнко О. В., 2005 а, с. 300–301).

Структура освітньої системи Грецької республіки представлена наступними рівнями (Постригач Н. О. *Професійно-технічна освіта Греції*, 2006, с. 38–40; Постригач Н. О. *Розвиток педагогічної освіти Грецької республіки (друга половина ХХ – початок ХХІ сторіч*, 2011; Постригач Н. О. Система освіти в Греції: загальні тенденції та перспективи, 2005, с. 126–132; Постригач Н. О. Сучасні зміни професійної освіти Греції, 2006, с. 97–99; Krasucka-Schmid B., 1998, с. 109–113; Michałowisz I., 1994; Strużyna K., 2004, с. 101–107).

1. *Дошкільна освіта.* Дошкільна підготовка триває зазвичай 2 роки і охоплює дітей з 3–4-річного віку. Дошкільні установи функціонують самостійно або входять у структуру початкової школи. Державні дошкільні заклади безкоштовні, приватні оплачуються батьками. Початкову освіту в основній школі розпочинають діти, які до 1 жовтня поточного року досягли віку 5, 5 років.

2. *Основна школа.* Задекларований Конституцією дев'ятирічний обов'язковий цикл навчання охоплює два освітніх рівні: перший рівень – шестирічна початкова школа (Primary school – Dimotiko Scholio – *Δημοτικό Σχολείο*); другий рівень – трирічні гімназії різних типів як перший ступінь середньої освіти (Lower secondary school – Lower secondary education – Gymnasium – Gymnasio – *Γυμνάσιο*) Ці етапи обов'язкового навчання поширюються на всіх дітей віком від 5,5 до 15 років. В основній школі проводяться уроки з екології, а також з артистичного виховання. У перших класах оцінки виставляються за 4-ступеневою системою (А–Д), в наступних – за 10-ступеневою. Свідоцтво про закінчення основної школи є гарантією прийняття до гімназії без іспитів.

3. *Гімназія.* Навчання триває тут 3 роки. Кожен рік навчання завершується годинним письмовим іспитом і є умовою переходу до наступно-

го класу. Гімназійний рівень обов'язкової освіти також зорієнтовано на подальший всебічний розвиток учнів з урахуванням не лише їх особистого інтелектуального потенціалу, але й свідомого критичного розуміння вимог і реалій сучасного мінливого суспільного життя. Цим початковим етапом освіти завершується дев'ятирічний цикл обов'язкового навчання (Матвієнко О. В., 2005 а, с. 300–301).

4. *Ліцеї.* 3-річні ліцеї денного типу поділяються на загальні, класичні, з технічним профілем, музичні, спортивні. Програма навчання охоплює 14 предметів. Діти навчаються 34 години на тиждень. На останньому році навчання учні працюють в окремих групах: ті, які закінчують освіту на рівні середньої школи і ті, які хочуть продовжити навчання. Найбільший контингент мають ті ліцеї, у яких диференціація передбачена лише у випускному класі. Чимало учнів відвідують у позанавчальний час приватні підготовчі заклади (*φροντιστήρια*) для підвищення своїх шансів на конкурсних екзаменах. Складають їх приблизно половина ліцеїстів. Понад чверть дітей навчається в дворічних професійних школах. Вступ до навчальних закладів для здобуття вищої освіти відбувається на конкурсній основі за результатами іспитів, а проводяться вони централізовано під контролем Міністерства освіти принаймні з 4 предметів.

Вищий трирічний ступінь середньої освіти (Upper secondary education) – як післяобов'язкова середня освіта (Post-compulsory secondary education) – включає переважно такі типи ліцеїв (Lykeio – *Λύκειο*), як загальноосвітній ліцей (The General Lyceum – General secondary education – Geniko Lykeio; GEL – *Γενικό Λύκειο*); технічний професійний ліцей (The Technical and Vocational lyceum – Techniko-Epangelmatiko Lykeio – TEL – *Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο*); багатогалузевий ліцей, що поєднує загальну і технічну освіту, вперше створений у 1984 р. (The Comprehensive Lyceum – Enaio Polykladiko Lykeio – EPL – *Ενιαίο Λύκειο*); класичний ліцей (The Classical Lykeio – *Κλασική Λύκειο*); церковний (релігійний) ліцей – лише для хлопчиків (The Ecclesiastical Lykeio – *Εκκλησιαστικά Λύκειο*); музичний ліцей (The Music Lykeio – *Μουσική Λύκειο*); спортивний ліцей (Lykeio Sports Departments – *Λύκειο Αθλητισμός Τμήματα*) (Постригач Н. О. Професійно-технічна освіта Греції, 2006, с. 38–40).

5. *Вечірні школи* – в Греції їх 163 і навчається в них 25 тис. учнів.

6. *Вищі школи.* Умовою прийняття у вищі школи є свідоцтво на атестат зрілості. Найкращі абітурієнти вибирають університетські курси навчання з довгим циклом, абітурієнти з нижчим рівнем направляються на навчання з коротким циклом за професійним характером. У Греції вік кандидатів, що

вступають у вищий навчальний заклад, становить 17 і 18 років. Найбільше значення надається в грецькій вищій освіті гуманітарним предметам. Для випускників середніх шкіл існує можливість продовження навчання в школах з 4-семестровою середньою освітою, але всі більший відсоток учнів здобуває освіту у вищих школах. Особливо популярними є університети. Академічний рік у всіх вищих закладах освіти розпочинається 1 вересня, а закінчується на початку липня. Навчання триває 4-6 років, по їх закінченню отримується перший диплом, надалі через декілька років навчання є можливість здобути вчений ступінь доктора. Після отримання академічного ступеня можна розпочати навчання на вищому рівні, що триває щонайменше рік, після його закінчення отримується ступінь магістра. Кандидати на ці студії приймаються на основі конкурсу або на підставі іспиту. Умовою є також знання мінімум однієї іноземної мови. План розширення системи вищої освіти пов'язаний з ініційованою в 1994 році програмою “Національна Мережа Культурної співпраці” (Криstopчук Т. Є. *Структура освітніх систем країн Середземноморського басейну: загальна характеристика*, 2012, с. 224–231; Криstopчук Т. Є., 2013; Постригач Н. О. *Система освіти в Греції: загальні тенденції та перспективи*, 2005, с. 126–132).

Вища школа Греції – суто державна (приватні вищі навчальні заклади заборонені Конституцією).

Підготовка вчителів для усіх типів шкіл здійснюється на університетському рівні і триває 4 роки. Вчителі, котрі працюють в дошкільних закладах та основних школах, є випускниками університетів, що отримали після 4-річного навчання професійну кваліфікацію педагога. Вчителі середніх шкіл I та II ступенів отримують університетський диплом професійного вчителя в сфері, що відповідає предмету викладання в школі.

Крім того, як зауважує польський науковець Д. Дзевулак, ці вчителі мають пройти 3-місячний курс навчання, що забезпечує належну підготовку до професії й гарантує вивчення основ психології, соціології, дидактики та педагогіки. Підвищення кваліфікації вчителів необов'язкове і здійснюється в Центрах педагогічної підготовки. Програма професійного розвитку вчителів складається і видається центральним Секретаріатом у справах освіти дорослих при Міністерстві освіти (Dziewulak D., 1994, с. 118; Криstopчук Т. Є., 2013).

Наслідком прийняття у 1982 році Закону про освіту було створення педагогічних відділень та факультетів дошкільної освіти практично у всіх грецьких університетах з метою підготовки вчителів початкової

школи та вихователів дошкільних закладів. Щодо вчителів середньої школи, зазначимо, що їхнє навчання здійснюється зазвичай в університетах. Кандидат на посаду вчителя середньої школи повинен пройти певну педагогічну підготовку. Післядипломна освіта є обов'язковою для всіх вчителів на базі університетів (Greece – Teaching Profession; Постригач Н. О. *Напрями розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії*, 2009).

За вимогою уряду з 1982 року XX ст. підготовка вихователів дошкільних закладів повинна здійснюватися на рівні університету, на навчання до якого приймаються абітурієнти із загальноосвітніх ліцеїв або середніх шкіл. Студенти повинні вивчити 32 загальні предмети і 12 елективних предметів. Обов'язковими є також практичні заняття, починаючи з третього семестру (*Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy*, 2011, с. 45; Криstopчук Т. Є., 2013).

Детальніша структурна схема організації системи освіти в Грецькій республіці представлена у Додатку А.

Дисертаційне дослідження Ю. Короткової (Короткова Ю. М., 2008) дозволило виявити особливості підготовки грецького вчителя початкових класів. Зокрема, до 1991 року підготовки таких вчителів забезпечували педагогічні академії; з 1982 і дотепер – педагогічні факультети університетів. Ретроспективний аналіз розвитку педагогічної освіти в Греції засвідчив, що з 1984 по 1991 рр. XX ст. підготовка вчителя початкових класів здійснювалась у двох різних типах навчальних закладів, а саме: в педагогічних академіях та педагогічних відділеннях.

Підготовка вчителів на педагогічних факультетах університетів Греції багаторівнева і складається з трьох рівнів. Термін навчання для отримання диплома першого рівня (*Πτυχίο*) складає 4 роки і відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню бакалавра. Випускникам з дипломом бакалавра *Πτυχίο*, котрі виявили здібності до навчальної та науково-дослідної діяльності, надавалась можливість продовжити навчання терміном від 1 до 2, 5 років залежно від обраної спеціалізації, захистити дипломну роботу і отримати спеціалізований диплом післяуніверситетської освіти другого рівня (*Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης*), який відповідає європейському освітньо-кваліфікаційному рівню магістра. Випускники магістратури, на відміну від бакалаврів, мали можливість працевлаштування у вищі навчальні заклади. Третій рівень – докторантура. Навчання, як правило, тривало від 1 до 2 років і завершувалось захистом докторської дисертації з присудженням диплома доктора наук (*Διδακτορικό*

Διπλωμα). Доктор наук за певних умов міг отримати посаду професора тієї чи іншої галузі.

Ю. Короткова зазначає, що педагогічні відділення з 1984–1985 навчального року працювали за тим самим режимом, що й інші відділення університетів. Навчальний рік поділявся на 2 семестри, кожен з яких включав щонайменше 13 повних тижнів, що відводились на викладання, стільки ж тижнів відводилося на екзаменаційну сесію. Виділялись три екзаменаційні періоди: січень-лютий, червень і вересень. У вересні, як правило, перескладали іспити невстигаючі студенти. Форма проведення і оцінювання іспиту з кожної дисципліни визначалась викладачем, який повинен був організувати на власний вибір письмовий чи усний екзамен або випробування у лабораторних умовах. Оцінювання знань студентів відбувалось за десятибальною шкалою і позитивними вважались бали від п'яти до десяти включно: 8,5–10 – “відмінно”, 8,4–6,5 – “дуже добре”, 6,4–5 – “добре”. Якщо студент не складав 4 рази будь-який предмет, то Загальні Збори відділення мали право на відповідну заяву студента сформувати екзаменаційну комісію з трьох членів викладацького складу, де повинен бути обов'язково присутнім і екзаменатор (Короткова Ю. М., 2008, с. 78).

Вимоги, які на початку XXI століття висувалися державою до кандидатів у вчителі, були представлені у двох категоріях: юридичний стан кандидатів та їх особистісні якості. Стосовно *юридичного статусу кандидатів* на посаду вчителя, як зазначає Ю. Короткова, вони мали бути громадянами Греції; особи чоловічої статі до призначення на роботу мали пройти службу в армії. Ті ж кандидати у вчителі, які не подали військового квитка або документа про звільнення від військової служби, не брали участі у конкурсі для призначення на посаду вчителя; кандидатами у вчителі мали бути особи, які не притягувалися до кримінальної відповідальності.

Особистісні якості кандидата: 1) стать: на посаду вчителя приймалися на рівних правах особи як чоловічої, так і жіночої статі (ст. 4, параграф 2 Конституції, яка забороняла будь-яке розрізнення між чоловіками і жінками); 2) вік: кандидати у вчителі початкової школи мали право подавати заяву на призначення у віковому діапазоні від 20 до 40 років. Як виняток, вчителі віком від 40 до 45 років могли подавати заяву, якщо вони мали принаймні п'ятирічний стаж роботи у галузі освіти. Вчителі, які мали стаж роботи у визнаних державою грецьких школах за рубежом, мали право на призначенні і після 45-річного віку; 3) здоров'я: кандидат

у вчителі мав бути фізично та психічно здатним до здійснення викладацької діяльності; 4) наявність відповідного диплома про вищу освіту (Короткова Ю. М., 2008, с. 82).

Порівнюючи навчальні плани професійної підготовки вчителя початкової школи у Греції, Ю. Короткова дійшла висновку, що в навчальних планах педагогічних відділень Греції значний обсяг навчального часу виділено психолого-педагогічній підготовці студентів, подано широкий спектр дисциплін за вибором, значна кількість навчальних дисциплін присвячена підготовці майбутніх вчителів початкових класів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями, до роботи в полікультурному класі, однак недостатня увага приділяється формуванню у студентів педагогічної майстерності та умінь застосування педагогічних технологій у навчальному процесі (Короткова Ю. М., 2008, с. 189).

Серед форм організації навчального процесу в педагогічних академіях та педагогічних відділеннях початкової освіти університетів виділяють: лекцію, семінарські заняття, лабораторні заняття, курсову роботу (педагогічні академії), дипломну роботу (педагогічні відділення), педагогічну практику, самостійну роботу студентів, екскурсії. У педагогічних академіях педагогічна практика є обов'язковою частиною навчального плану. Організація і здійснення педагогічної практики у всіх академіях відбувається за єдиною програмою, розробленою Міністерством національної освіти і релігії та передбачає такі види практичної практики як: практика-спостереження, пробні уроки, переддипломна педагогічна практика. Педагогічна практика триває упродовж трьох-чотирьох семестрів та здійснюється у три-чотири етапи. Як у педагогічних академіях, так і на педагогічних відділеннях початкової освіти не практикується проведення позакласної практики з виховної роботи, літньої практики в дитячих таборих, перших днів дитини в школі тощо. Разом з тим деякі відділення значно збагатили форми педагогічної практики, ввівши такі, як написання наукової роботи, проходження педагогічної практики в малокомплектній та спеціальній школах, робота в педагогічній лабораторії (Короткова Ю. М., 2008, с. 190–191).

Підготовка вчителів середніх шкіл здійснюється в університетах й відбувається в різних формах залежно від циклу (I або II) середньої школи. Вчитель у секторі середньої професійної освіти для того, щоб викладати загальні предмети, отримує таке ж навчання та за тими ж напрямками підготовки, що й вчителі загальноосвітніх шкіл. Водночас від вчителів предметів професійного спрямування вимагається наявність багаторіч-

ного професійного досвіду (*Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy*, 2012, с. 44; Кристопчук Т. Є., 2013).

Г. Мавройоргос у системі післядипломної педагогічної освіти виділяє фактично дві різні моделі підвищення кваліфікації вчителів. Перша модель спрямована на задоволення потреб освітньої системи держави, а друга має своєю метою задоволення особистісних потреб педагогічних працівників у покращенні їхніх знань. Зокрема, у першій моделі система післядипломної педагогічної освіти складається із форм підвищення кваліфікації, зміст яких безпосередньо залежить від вимог освітньої галузі держави. Педагоги поповнюють свої знання у різноманітних освітніх інституціях міського регіонального або національного рівнів. Друга модель системи післядипломної педагогічної освіти характеризується відхиленням інтересів освітньої системи та визначенням учителя як відповідальної особи за організацію процесу поповнення власних знань. У третій моделі післядипломної педагогічної освіти гармонійно поєднуються характеристики двох попередніх моделей: об'єднуються інтереси держави та вчителя у потребі підвищення кваліфікації (Проценко О. Б., 2009 б, с. 50–51).

Вітчизняна дослідниця О. Проценко у своєму дослідженні з'ясувала, що система післядипломної педагогічної освіти в Греції представлена двома основними моделями – традиційною та інноваційною, котрі відображають різні підходи до організації підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів. Традиційна модель спрямована на врахування державних вимог щодо професійної компетентності педагогів відповідно до нормативно-законодавчої бази країни. Інноваційна модель враховує, окрім вимог до професійної компетентності педагогів, ще й особистісні потреби та інтерес педагогічних працівників у додаткових знаннях (Проценко О.Б., 2009 а, с. 213).

Особливої популярності набули семінари підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на базі школи, які організуються з урахуванням побажань та за вибором безпосередньо суб'єктів навчання. Основними перевагами цієї програми є те, що підвищення кваліфікації вчителів проходить в межах школи в позаурочний час і не затримує навчально-виховний процес; учителі безпосередньо беруть участь у виборі актуальних тем з психолого-педагогічного циклу занять серед тих, що їм пропонують викладачі-організатори, обирають час та місце проведення занять; приділяється увага зв'язку між теорією та практикою у викладацькій діяльності в школі; учителі всіх рівнів освіти залучені до процесу органі-

зації, проведення та оцінювання занять, що сприяє зміцненню колективних зв'язків; оцінювання програми здійснюється вчителями школи після місячної її тривалості (Проценко О. Б., 2009 а, с. 203–204).

О. Проценко обґрунтовує наступні організаційні форми післядипломної педагогічної освіти: пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка, які здійснюються у різних навчальних закладах. Однією з відмінних рис підвищення кваліфікації вчителів у Греції є те, що неперервність та єдність базової та післядипломної освіти забезпечується організацією пропедевтичних курсів підвищення кваліфікації для новопризначених вчителів та викладачів, що спрямовані на забезпечення адаптації випускника – молодого вчителя до професійної діяльності (Проценко О. Б., 2009 а, с. 191).

Інший вітчизняний науковець Т. Кристопчук підсумовує, що підготовка вчителів для всіх типів шкіл у Грецькій республіці здійснюється на університетському рівні; навчальними планами педагогічних відділень Греції значний обсяг навчального часу відведено психолого-педагогічній та практичній підготовці; серед форм організації навчального процесу у вищих навчальних закладах Греції виділяють: лекцію, семінарські заняття, лабораторні заняття, курсову роботу, дипломну роботу, педагогічну практику, самостійну роботу студентів, екскурсії; післядипломна підготовка є обов'язковою для всіх вчителів і здійснюється на університетському рівні; в основі системи післядипломної педагогічної освіти в Греції містяться дві моделі: традиційна та інноваційна; серед організаційних форм у системі післядипломної педагогічної освіти виділяють пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка (Кристопчук Т. Є., 2013, с. 306).

Основні принципи в галузі шкільної освіти, як зазначає Т. Кристопчук, сформульовані в Конституції Італії, зокрема: вільність у навчанні; обов'язок держави забезпечити мережі освітніх закладів різного виду та різних рівнів, доступних для всіх; право кожного на формування приватних шкіл; обов'язок батьків дати своїм дітям восьмирічну освіту (що відповідає основній і середній школі першого ступеня – двом безкоштовним рівням в державних школах); надання можливості здібним учням продовження навчання у вищих навчальних закладах (Кристопчук Т. Є., 2013, с. 291).

На основі досліджень (Dziewulak D., 1997; Kupisiewicz Cz., 1987; Rachosiński R., 1998) було з'ясовано, що в Італійській республіці увесь освітній простір поділений на 20 освітніх регіонів згідно адміністратив-

ного поділу країни, які очолюють представники міністра освіти і котрим підпорядковуються директори освіти, що є представниками виконавчої влади. Усі школи (державні, приватні та інші) функціонують згідно загальних законів, декретів і правил, визначених державою. Згідно цього адміністративного механізму централізації шкільних органів влади розподіл повноважень щодо фінансування виглядає наступним чином: а) дошкільні заклади, фінансовані місцевою владою; б) державні школи, що фінансуються з державного бюджету; в) приватні школи (Кристопчук Т. Є., 2013).

Результати дослідження Т. Левовицького (Т. Lewowicki) та Р. Мосаковського (R. Mosakowski) дали змогу охарактеризувати структурну організацію шкільної освітньої системи в Італії, що охоплює п'ять циклів: дошкільний; основний (п'ятирічний цикл обов'язкової школи); середній (обов'язкова трирічна школа першого ступеня); середній цикл другого ступеня, котрий не обов'язковим. У 14-річному віці учень повинен зrealізувати вибір подальшого шляху власного розвитку, наприклад класичний або природничий ліцей (*liceo classico* чи *scientifico*), навчання в яких триває п'ять років і завершується отриманням атестата зрілості, що уможливує вступ до університету; чотирирічний педагогічний коледж для вчителів основних шкіл (*istituto magistrale*), закінчення якого дає змогу продовжувати навчання за визначеними освітнім напрямом через однорічну курсову підготовку; трирічна педагогічна школа, підготовка вихователя дошкільного закладу (*scuola magistrali*); п'ятирічна технічна школа (*istituto tecnici*), метою якої підготовка фахівця певної професії. Вищий цикл освіти представлений університетами, вищими школами, виховними курсами та професійної післядипломної освіти для випускників середніх шкіл (Кристопчук Т. Є., 2013) (див. мал. Б.1 у Додатку Б і таблицю В.1, Додаток В).

Результати досліджень Т. Левовицького та Р. Мосаковського засвідчили, що на сучасну італійську систему шкільництва значний вплив мали дві дидактичні концепції в італійській педагогіці: дилетантський і християнський. Розвиток дилетантського напрямку призвів до створення середньої школи першого ступеня – *scuola media*. Представники цього напрямку в педагогічній науці висловлювалися за рівність можливостей для дітей; школу рівних можливостей; розвиток державних шкіл з високим освітнім рівнем. Християнський напрям мав і надалі справляє значний вплив на системи шкільної освіти, бо ставить в центрі уваги релігію як універсальний предмет, що формує

ціннісні орієнтації учнів. Прибічники цього напрямку в італійській педагогіці підтримують розвиток приватних шкіл і вільне навчання, схвалюють чітку співпрацю школи і родини в процесі виховання дітей (Кристопчук Т. Є., 2013).

Крім того, на основі досліджень Т. Левовицького та Р. Мосаковського було виокремлено наступні тенденції в сучасній італійській системі шкільної освіти: інноваційність рішень та трансформація нової моделі вчителя; освітня діяльність у галузі політики полікультурної освіти; інтеграція здібних учнів і дітей з вадами розвитку (інклюзивна освіта) тощо. Наступні ступені досягаються в процесі конкурсів, організованих на державному рівні, під час яких до уваги приймаються наукові досягнення й публікації. Для обіймання посади професора вимагається вчений докторський ступінь. Щоб стати викладачем академічного ЗВО, потрібно мати ґрунтовні знання в галузі викладання. З'ясовано, що в Італії навіть особа, котра не має академічних кваліфікацій, може призначатися на посаду звичайного професора, якщо доведено наявність у неї виняткових знань і компетенцій у визначеній галузі. Це означає, що професійна підготовка майбутніх вчителів не здійснюється в рамках традиційної університетської системи (Кристопчук Т. Є., 2013).

Аналізуючи структуру та систему підготовки в Італії, науковці С. Беднарк та Ж. Бернал визначили наступні моделі підготовки педагогічних працівників: 1) паралельну та послідовну моделі підготовки вчителів в Італії; 2) напрями підготовки майбутніх вчителів: навчальні установи для вихователів дошкільних закладів – 3-річні студії для дівчат; педагогічні ліцеї; навчальні заклади для вчителів середньої школи з дворічним навчанням у спеціалізованій навчальній установі, університетські заклади; 3) категорії академічних працівників (професори першого та другого рівнів, професори-дослідники, контрактні професори, лектори іноземних мов) (Кристопчук Т. Є., 2013, с. 298).

Доведено, що головну роль у підготовці вчителів середніх шкіл відіграють саме університети. Підготовка вчителів дошкільних закладів і основних шкіл здійснюється у вищих педагогічних школах.

Закон № 941/1990 р. був спрямований по суті на урегулювання загальних директив для вищої освіти (tertiary education), що посприяло:

- створенню повністю нової програми з отриманням ступеня для вихователів дошкільних закладів та вчителів початкової школи;
- уведення дворічного курсу підвищення кваліфікації на доповнення педагогічної підготовки випускників різних галузей, котрі бажають

стати вчителями в середніх школах (Постригач Н. О. *До питання про реформування вищої школи в Італії*, 2006, с. 279–283).

Зокрема, після ухвалення у 1990 році цього закону, фактично регулюючого функціонування університетів в Італії, підготовка вихователів дошкільних закладів і основних шкіл здійснюється на рівні *Laurea*. Перший рівень давав можливість одержання університетського диплома (*diploma di universitario*), другий рівень – отримання академічного ступеня (*diploma di Laurea*). Третій рівень давав можливість одержання диплома спеціаліста і вченого ступеня доктора (*dottorato di ricerca*). Після реалізації реформи системи професійної підготовки вчителів згідно закону 1999 року було ліквідовано університетський диплом і запроваджено трициклову підготовку (Криstopчук Т. Є., 2013; Lewowicki T., 1995; Mosakowski R., 2002).

Дослідженнями учених (Криstopчук Т. Є., 2013, с. 295; Czerniawska O., 1996; Sawicka-Wielgusiak S., 2002 а, с. 113–117) встановлено, що педагогічна підготовка майбутніх педагогів здійснюється у трьох напрямках. Зокрема, перший напрям підготовки – навчальні заклади для виховання й навчання дошкільників – це трирічні студії для дівчат, які закінчили повну середню школу першого ступеня. Програма охоплювала основні предмети, що входять до складу загальної освіти, а також педагогіку і психологію дошкільного віку, музику і образотворче мистецтво. Під час навчання дівчата проходять практику в дошкільному закладі, який попередньо детально методично аналізується. Наступний напрям – педагогічні ліцеї, навчання в яких триває чотири роки та в яких готують вчителів 5-річної основної школи. Поза необхідним мінімумом загальної підготовки програма навчання передбачає вивчення психології і педагогіки основної школи, а також виділяється багато годин на практику в основній школі. Панує думка, що педагогічні ліцеї і навчальні заклади для підготовки вихователів дошкільних закладів досконало готують студентів до професії вчителя, оскільки останні дуже зацікавлені роботою вчителя, доводять при цьому високий рівень знань, практичні навички, а також чудову позицію в підході до дітей. Італійці вважають, що дошкільне виховання і навчання в основній школі є найважливішим і найкращим у всій системі освіти Італії.

Вчителі середньої школи зобов'язані здобути вищу освіту у спеціалізованій галузі. Вони можуть отримати призначення (*Abilitazione*) після завершення дворічної школи зі спеціалізації (*Scuole di Specializzazione*). Щоб отримати професійний статус, вчителі повинні скласти іспит

(*Concorso*). Вчителі проходять навчання щодо проблем інтеграції учнів з особливими потребами. Окремі вчителі здобувають спеціальність, що передбачає роботу в галузі спеціальної освіти. Вчителі як приватних, так і державних шкіл повинні відповідати тим самим вимогам і кваліфікаціям (*Italy – Teaching Profession*).

Підготовку вчителів середніх шкіл здійснюють в університетах. Студент здобуває ґрунтовні знання за окремими напрямами. Коли студент отримує диплом, то мусить завершити річне педагогічне дослідження, яке надасть йому право працювати за професією. Вчитель може отримати постійну роботу, коли матиме 3-річний стаж роботи в школі, а також складе конкурсний іспит (Криstopчук Т. Є., 2013, с.; Czerniawska O., 1996; Sawicka-Wielgusiak S., 2002 а, с. 113–117).

Як і в переважній більшості країн ЄС, вчителям в Італії надається робота спочатку на випробувальний період, який триває один рік. Це є однією з істотних умов набуття професійного досвіду чи отримання можливості зареєструватися як кваліфікований вчитель. Найчастіше вчителі мають кваліфікації з двох предметів, наприклад, вчителі географії та історії; біології і хімії, математики і фізики. Вчителі, що працюють в середніх школах, називаються доцентами (*docenti*), а учні – студентами. Регіональні інститути наукових досліджень і навчання вчителів забезпечують підвищення кваліфікації вчителям, заохочуючи і пропонуючи програми удосконалення в рамках ЄС. Пропонуються також премії для педагогів, які погоджуються добровільно взяти участь у дослідженні їх дидактичних компетенцій після десятирічного стажу роботи за професією. Італійським вчителям надається статус державних службовців, що пов'язується з багатьма привілеями, наприклад, гарантія у наданні роботи аж до пенсії, достатньо високі заробітки, висока пенсія, а також відносно високий суспільний престиж. Педагогічне навантаження вчителя становить 25 год. на тиждень в дошкільному закладі, 22 год. – в основній школі, 18 год. – у середній школі (Криstopчук Т. Є., с. 296).

Директори шкіл і завучі (*Preside, Direttore Didattico або Dirigente Scolastici*) відповідають за загальне керівництво школою, у тому числі за навчальні, фінансові та кадрові питання. Вони підпорядковуються безпосередньо директору освіти провінції (*Provincial Director of Education*). Керівники повинні гарантувати рівні можливості для всіх учнів, враховуючи соціокультурні потреби суспільства. Адміністрація школи реалізує рішення Ради школи, здійснює внутрішню організацію навчального шкільного процесу, пропагує і координує діяльність викладачів.

Рада школи (*Consiglio di Istituto*) несе відповідальність за бюджетні методи та організацію і планування позанавчальної діяльності. Рада приймає рішення щодо закупівлі шкільного обладнання, навчальних матеріалів та інших засобів, у тому числі й спортивних. До складу Ради входять батьки, учителі, учні. Головою Ради обирається представник від батьків (*Italy – Teaching Profession*; Постригач Н. О. *Напрями розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії*, 2009, с. 175–184; Кристопчук Т. Є., 2013, с. 296).

Навчально-виховна діяльність входить до кола обов'язків директора, ради вчителів (*Collegio dei Docenti*), міжкласної ради (*Consiglio d'Interclasse*), ради класу (*Consiglio de Classe*). До складу ради вчителів входять вчителі, що працюють на постійній або тимчасовій основі, від кожної групи або окремі вчителі від початкової чи середньої школи. Рада вчителів несе відповідальність за навчання і навчальні плани упродовж навчального року. У своїй діяльності Рада дотримується положень національного законодавства і керується його керівними принципами. Рада вчителів несе відповідальність за оцінку роботи вчителів, вибір підручників, навчального матеріалу, забезпечує консультації з вчителями та батьками (*Italy – Teaching Profession*; Постригач Н. О. *Напрями розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії*, 2009, с. 175–184).

Встановлено, що у системі вищої освіти Італії виділяють 5 категорій академічних працівників: професори першого рівня (*professori di prima fascia*) або по-іншому звичайні професори (*professori ordinari*), професори другого рівня (*professori di seconda fascia*) або асоційовані професори (*professori associati*), професори-дослідники, контрактні професори, а також лектори іноземних мов (*lettori*). Крім того, надається робота закордонним викладачам в рамках двосторонніх домовленостей між вищими навчальними закладами, особливо в галузі іноземних мов і літератури. Звичайні професори виконують дослідницькі та адміністративні обов'язки, а також управляють адміністративними одиницями університету. Тільки представники цієї категорії професорів можуть виконувати функції ректора. Асоційовані професори мають подібні обов'язки як звичайні професори, але менші уповноваження в сфері управління. Головним завданням професорів-дослідників є проведення наукових досліджень. Ця група професорів на підставі закону з 1980 р. замінила професорів-асистентів (*assistenti*). Закон обмежив їм річне педагогічне навантаження, пов'язане з обов'язками викладання дисциплін, з метою збільшення годин на проведення наукових досліджень. Контрактні професори є особа-

ми з університету, яким надається робота на рік (з можливістю продовження контракту, не довше ніж на 6 років) для проведення спеціальних лекцій. Серед них науковці і експерти, які мають статус тимчасових академічних працівників. Посади ад'юнкта отримують доктори, які написали дисертацію (*dottorato*) і публічно її захистили.

Наступні ступені досягаються в процесі конкурсів, організованих на державному рівні, під час яких беруться до уваги досягнення і наукові публікації. На професорську посаду вимагається вчений ступінь доктора. Щоб стати академічним викладачем, потрібно мати глибокі знання в галузі, яку дана особа викладатиме. В Італії навіть особа, яка не має академічних кваліфікацій, може призначатися на посаду звичайного професора, якщо доводить виняткові знання і компетенції у визначеній галузі (зокрема, митців, філософів чи журналістів). Отже, характерною властивістю італійської системи є те, що професійна підготовка майбутніх вчителів не здійснюється в рамках традиційної університетської системи (Кристопчук Т. Є., 2013, с. 297–298; Постригач Н. О. *Напрями розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії*, 2009, с. 175–184).

Як зазначає Х. Кричковська, ще донедавна Італія була, мабуть, чи не єдиною європейською країною, що не мала університетської системи базової підготовки вчителів. Учителів державних шкіл Італії поділяють на вчителів дошкільних закладів, вчителів першого циклу освіти (початкова школа, середня школа першого ступеня), вчителів другого циклу освіти (система ліцеїв, система професійної освіти і підготовки), вчителів вищої університетської освіти, вчителів вищої неуніверситетської освіти, вчителів католицької релігії у дошкільних закладах, початковій та середній школі. Учителів дошкільного та початкового шкільного рівня готували педагогічні технікуми і педагогічні ліцеї. Однак не було системи, у широкому розумінні цього слова, яка мала б своїм установчим завданням підготовку викладацького складу. Особи із вищою освітою із різних дисциплін самостійно забезпечували собі спеціальну підготовку, щоб здійснювати викладацьку діяльність. У 90-х роках, пройшовши тривалий процес адаптації, що вимагав від університетів спеціальної структуризації та створення нових навчальних планів, в Італії розпочалася справжня університетська підготовка вчителів. У 1990 році передбачено законом (№ 341) стосовно реформи навчальної університетської системи, а у 1998 році введено в дію чотирирічний курс (L) із відповідних наук з початкової підготовки (*Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, CLSFP*) для вчителів дошкіль-

них закладів (школа дитинства) та початкової школи; з 1999 року курс спеціалізації з викладання у середній школі (*Scuola di Specializzazione all'insegnamento secondario, SSIS*), дворічний курс "*post-laurea*". CLSFP – інтегральна модель початкової підготовки вчителів, а SSIS – послідовна модель. Це відповідає тенденціям, що панують у Європі відносно вчителів початкової школи та стосовно другого циклу середньої школи. Стосовно першого циклу середньої школи (що в Італії відповідає SSIS) європейські країни поділяються половина на половину між інтегрованою та послідовною моделлю (Кричківська Х., 2008, с. 2).

Таким чином, характерною властивістю італійської системи є те, що професійна підготовка майбутніх вчителів не здійснюється в рамках традиційної університетської системи, у той час як у Греції та Іспанії, як зазначає М. Чепіль, підготовкою вчителя початкових класів займаються університети. Зокрема, у системі підготовки вчителя для середньої школи вчителі-предметники для школи II ступеня (V-IX класи) в Іспанії отримують підготовку за взірцем підготовки вчителя початкової школи, натомість у Греції та Італії вчителі-предметники отримують підготовку за взірцем підготовки вчителів для школи III ступеня (X-XII класи) (Чепіль М. М., 2014, с. 201).

Крім того, основним методом професіоналізації педагогічної діяльності вчителів в Італії є удосконалення базової педагогічної освіти, що безумовно стосується базової підготовки вчителів в Іспанії.

Управління іспанською освітою здійснює Міністерство освіти і науки Іспанії. Керівництво поступово переходить від центрального рівня до автономних спільнот, що дає багато повноважень провінціям та муніципалітетам. Система освіти Іспанії представлена у таблиці Д. 1, додатку Д і таблиці Е.1 додатку Е.

Відмінною особливістю іспанської системи освіти є прагнення до регіональної автономії в управлінні та організації навчального процесу. Багатонаціональність, полікультурність і багатомовність змушують центральний уряд передати вирішення більшої частини освітніх питань місцевій владі. Іспанська модель освітньої системи має чотири освітніх рівні: дошкільна освіта; початкова школа; середня школа; університет. Професійна підготовка є невід'ємною частиною цієї моделі (Кричківська Т. Є. *Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу*: монографія, 2013).

Іспанська мова є офіційною мовою держави, але існують й інші офіційні мови, пов'язані з шістьма автономними адміністративними одини-

цями. Друга офіційна мова в якості мови навчання варіюється залежно від конкретних мовних спільнот. Школи можуть бути державними або приватними – в останньому випадку це стосується як фізичних, так і юридичних осіб. Державні школи забезпечують безкоштовне навчання другого циклу початкової освіти (3–6 років) та обов'язкову освіту. Приватні школи можуть бути фінансово незалежними або підтримуватись державою і можуть запропонувати навчання на будь-якому рівні. Фінансування приватних шкіл підтримується державою на підставі угод, укладених з освітніми адміністраціями автономних одиниць. Школи можуть підписати ці угоди за умови, якщо вони відповідають вимогам освітнього законодавства (*Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy: Key Data on Education in Europe – nova edycja*, 2012).

Збереження єдності системи освіти належить до компетенції Міністерства освіти, яке забезпечує створення освітньої інфраструктури по всій країні; розробку нормативних положень, що стосуються свідоцтв та дипломів; загальний контроль за системою освіти (*Services & Information for Education Staff*).

Сучасна система освіти поділяється на два основних напрями: загальна освіта (дитячий садок, початкова школа, середня школа обов'язкова (початкові класи) середня школа (вищого рівня), коледж і вища освіта; спеціальна освіта (школи мистецтв та філології)). В Королівстві Іспанія в основі управління освітою лежать децентралізована модель, відповідно до якої відповідальність за освіту розподілено між державою, автономними адміністративними одиницями, місцевою адміністрацією і школою. Зобов'язання по кожному з адміністративних рівнів у шкільній освіті наведено у таблиці Є.1 додатку Є.

Іспанська система освіти керується трьома основними принципами: підтримка всебічного розвитку особистості, підтримка розвитку індивідуальності, підтримка розвитку справедливого і гуманного суспільства.

Професійна підготовка поділяється на три підсистеми: базове навчання – спрямоване насамперед на молодих людей, але є відкритою для дорослих відповідно до Меморандуму про безперервне навчання; професійне навчання – призначене для безробітних; безперервне професійне навчання – призначене для осіб, що працюють. Відповідальність за безперервну професійну підготовку несуть роботодавці та профспілки. Ці курси призначені для неперервного підвищення кваліфікації співробітників, що таким чином дає змогу підвищити конкурентоспроможність компанії. Ці підсистеми об'єднані в

комплексну програму навчання упродовж життя в рамках національної системи професійних кваліфікацій, яка встановлює загальні стандарти для всіх форм навчання, що містяться в каталозі професійної кваліфікації (Кристочук Т. Є. *Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу*: монографія, 2013, с. 278–279).

Дослідженням (*Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy: Key Data on Education in Europe – nova edycja 2012*) доведено, що в іспанських освітніх установах працюють наступні категорії педагогів: вихователі дошкільних закладів та вчителі початкової школи; педагоги середньої школи та викладачі університетів (школа і вища освіта).

У сьгоднішній Іспанії існують такі педагогічні спеціалізації трирічного циклу підготовки (*Services & Information for Education Staff*): дошкільна освіта; початкова освіта; фізичне виховання; музична освіта; іноземні мови; спеціальна освіта.

Вчителі дошкільних закладів можуть працювати як старші техніки в галузі шкільної освіти (*Técnicos Superiores en Educación Infantil*) або технічні фахівці у сфері дошкільних закладів (*Técnicos Especialistas en Jardín de Infancia*). Ці техніки працюють так само, як вчителі. Педагоги-вихователі дитячих садочків, а також вчителі початкової і середньої школи поділяються на дві групи: вчителі державного сектора (робота в державних лікарнях, на посаді державних службовців і вчителі, котрі працюють за контрактом); вчителі приватного сектора (працюють у приватних офіційних установах). Прийом вчителів на постійну посаду у державний заклад системи дошкільної, початкової і середньої освіти здійснюється на конкурсній основі (*Concurso-oposición*) (Rabczuk W., Rudnicka E., 1998, с. 169–170; Кристочук Т. Є. *Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу*: монографія, 2013, с. 279).

Особливо важлива роль відводиться педагогам дошкільних закладів, оскільки саме вихователь зобов'язаний забезпечити гармонійний розвиток особистості дитини, здібностей та інтересів у ранньому дитинстві, коли формується психіка і особистість дитини.

В Іспанії підготовка вихователів дитячих садків і вчителів початкових шкіл здійснюється в університетах і триває упродовж трьох років, а для середньої школи – п'ять років з додатковим роком педагогічної освіти. Після закінчення навчального закладу вчителі повинні скласти державний іспит, щоб отримати дозвіл викладати в державних школах (Babiarz M. Z., Kukla D., 2011, с. 271).

Згідно закону LOGSE (1990 р.) підготовка вчителя початкової школи здійснюється на першому циклі навчання в університеті і завершується отриманням диплома магістра (*Spain – Teaching Profession*).

Навчальний план формується на трьох рівнях. Центральний уряд встановлює національний навчальний план – ядро. Кожна автономна спільнота розробляє навчальні програми для того, щоб створити свою власну навчальну програму (перший рівень створення програми). Крім того, кожна школа має базовий навчальний план, пристосований до власного соціально-економічного і культурного середовища, і впроваджує його на другому рівні для створення програми. На третьому рівні складається програма вчителя (Bednarek S., 2000; *Leppert R. Edukacja w świecie współczesnym*, 2002; Leszczyńska E., 1995, с. 93–99).

Вчителі першого циклу початкової освіти повинні мати диплом магістра (*Maestro*) з дошкільної освіти. Далі вчителі завершують дворічний курс навчання. Однак, незалежно від обставин за організацію і контроль за освітньою програмою відповідають кваліфіковані вчителі або педагоги зі ступенем бакалавра. Вчителі другого циклу початкової освіти повинні мати диплом магістра. Вчителі початкової школи повинні мати диплом магістра зі спеціалізацією в галузі початкового рівня освіти, який можна здобути за три роки навчання або ступінь бакалавра у тієї же галузі, але через чотири роки навчання. Ці навички дозволять вчителям викладати практичні всі предмети, окрім музики, фізичного виховання та іноземних мов, котрі викладаються іншими педагогами-фахівцями (*Leppert R. Edukacja w świecie współczesnym*, 2000, с. 131).

Історично склалося, що підготовка вчителів середньої школи здійснюється на університетському рівні. Навчання вчителів середніх шкіл базувалося на вивченні різних дисциплін без отримання спеціальної педагогічної підготовки. Але з прийняттям Закону про загальну освіту 1970 р. майбутні вчителі повинні були підготувати та захистити курсову роботу з педагогіки. Отже, на додаток до ступенів вищої освіти – ліценціат, інженер, архітектор, які здобуваються в університеті упродовж чотирьох, п'яти років або диплома з технічної або професійної підготовки, від вчителів середньої школи вимагало спеціальне “Свідоцтво про Здібності” (*Aptitude Certificate*, CAP), що засвідчувало завершення і захист курсової роботи з педагогіки. Такі свідоцтва також можна отримати в педагогічних інститутах (*Statistische Angaben zur Einführung von Bachelor und Masterstudiengängen. Akkreditierung Studierender und Absolventen. Wintersemester 2004/2005*).

Закон LOGSE (1990 р.) спричинив подальші зміни у педагогічній підготовці вчителів середньої школи. Відповідно до цього закону були сформовані різні групи вчителів середньої школи: вчителі середньої школи або вчителі у секторі середньої освіти – ESO (*Enseñanza Secundaria Obligatoria*) – середня освіта, бакалаврат і техніки професійного навчання (*Spain – Teaching Profession*).

З 1 жовтня 2009 року згідно з Болонською декларацією майбутні вчителі середніх шкіл повинні отримати університетську освіту в обсязі 60 кредитів. Результатом може бути отримання ступеня ліценціата, архітектора або інженера. До формальних умов, котрим повинні відповідати іспанські педагоги, відносяться: громадянство Іспанії або будь-якої іншої країни ЄС; досягнення 18-річного віку та неперевищення пенсійного віку, здоровий фізичний і психічний стан, відсутність дисциплінарних стягнень.

Кваліфікація та професійний статус викладача університету майже нічим не відрізняється від учителя середньої школи. Кваліфікація, необхідна для викладачів, варіюється залежно від типу закладу. Зокрема, професори коледжу та професори університету (*Catedráticos de Universidad, Catedráticos de Escuela de Universitaria, Profesores Titulares de Universidad*) повинні мати ступінь доктора. Викладач університету (*Profesores Titulares de Escuela de Universitaria*) та інші педагогічні працівники повинні мати звання ліценціата, архітектора чи інженера або ступінь (*Diplomado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico*) – для здійснення певних досліджень (*Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy*, 2011).

Згідно навчальних планів та програм підготовки майбутніх вчителів мінімальний час базового навчання становить 4,5 роки. Вчитель також повинен пройти курсову підготовку тривалістю щонайменше 300 год. Кількість часу професійної підготовки за новою програмою, котра була введена лише в декількох університетах, становить 600–700 год. Вищу освіту здобувають упродовж 4–6 років залежно від спеціалізації. Організація процесу педагогічної підготовки може варіюватися залежно від навчального закладу. Професійний розвиток педагогів можливий тільки після виконання певних умов та складання певних іспитів. Реформування системи освіти передбачає зменшення різниці між умовами праці вчителів, що працюють у приватних школах та фінансуються за рахунок державних коштів (*Spain – Teaching Profession*, с. 9).

Базисний навчальний план підготовки вчителів початкової школи передбачає вивчення наступних предметів: основи психології, практична

психологія, соціологія, сучасні теорії навчання, нові технології в навчанні та практиці. Програми для вчителів загальноосвітніх шкіл охоплюють 16 спеціальностей та складаються з двох частин: теоретичної та практичної. Темі включають матеріал з психології, соціології та педагогіки. Кваліфікаційні іспити складаються з трьох частин: перша – письмова; друга – презентації; третя – проведення уроків.

За роки навчання кожен потенційний вчитель повинен пройти чотири практики за наступним планом: 2 міс. практики на 2-й рік і 2 міс. – на 3-й рік навчання. Наприкінці педагогічної практики кожен студент повинен написати звіт. Випускники, котрі планують викладати у середніх школах, повинні пройти двосеместрове навчання і здобути практичні навички для роботи в університеті. Таке курсове навчання складається з двох циклів: теоретичного (лекції) і практичного (2 міс. педагогічної практики). Отже, для того, щоб стати вчителем в Іспанії, необхідно володіти ступенем магістра з тривалістю навчання 4 або 6 років, а для того, щоб еквівалентний диплом визнавався за кордоном, майбутні вчителі повинні завершити навчання в університеті. Для того, щоб стати вчителем в державній школі, кандидат має пройти конкурс, котрий забезпечує статус державного службовця. Дослідженням доведено, що іспанські вчителі мають велике педагогічне навантаження, у порівнянні зі своїми європейськими колегами (*Być nauczycielem tu i tam w Europie*).

На університетському рівні з 2008 року впроваджено глобальну стратегію під назвою “*E-strategia Universidad 2015*”, котра є ініціативою уряду Іспанії та спрямована на модернізацію високої якості навчання й наукових досліджень, інтернаціоналізацію системи вищої освіти, інновації. Крім того, центральний уряд Іспанії в даний час працює над комплексною політикою в галузі фінансування вищої освіти. Міністерство освіти і науки також вносить пропозиції щодо змін в політиці педагогічних кадрів (*Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*, 2009, с. 15).

Останніми роками іспанська освітня система продовжує зазнавати змін, викликаних процесами реформування. Школи адаптуються до європейської системи освіти. Здійснення реформ та пов’язані з ними зміни в галузі освіти регламентуються стратегією “Освіта та підготовка 2020” (ET 2020), що являє собою низку стратегічних реформ щодо європейської співпраці в галузі освіти й навчання (*Co to jest „ET 2020”? Upper Secondary Education according to „ET2020”. From School to University and Labour market*). Згідно зі стратегією “ET 2020” в іспанській системі освіти

на сучасному етапі відбувається реалізація програм щодо мобільності і неперервного навчання; підвищення якості та ефективності освіти й підготовки; сприяння справедливості, соціальній згуртованості та активній громадянській позиції; розвиток творчості та інновацій, підприємництва, підвищення освітнього рівня та професійної підготовки.

Проте, в Іспанії все ще триває процес реформування загальноосвітніх шкіл, котрий стартував у 2006 р. й став каталізатором прийняття Закону про освіту (LOE) (*Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2002*) і сьогодні наближається до завершення. Згідно цього Закону реформування зазнали наступні освітні аспекти: включення базових навичок діагностичного оцінювання на момент завершення другого етапу навчання на початковому та другому році ESO; основні програми для другого циклу дошкільної освіти на рівні початкової школи ESO та бакалаврату; загальна організація професійного навчання в системі освіти, спорту та професійної підготовки, у сфері образотворчого мистецтва та дизайну; організація основних аспектів навчальної програми підготовки фахівців з мови та професійна освіта в галузі музики й танцю.

На сучасному етапі заходи, здійснювані Міністерством освіти для підвищення якості освіти та обов'язкового навчання з метою задоволення суспільства, окреслені наступним чином: забезпечення основної та обов'язкової освіти для різних потреб учнів; розвиток базових навичок учнів; оцінка успішності учнів та якості освіти; раннє виявлення проблем та створення планів підтримки для покращення академічної успішності та запобігання освітнім недолікам (*Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy*, с. 11–13).

Таким чином, у ході дослідження було з'ясовано, що іспанська система освіти стикається з низкою проблем, найбільш істотними з яких є підвищення якості освіти у всій системі, вдосконалення системи освіти та професійної підготовки вчителів, покращення організації роботи адміністрації школи, яка функціонувала б в умовах політики децентралізації та відповідальності за освіту (Pachociński R., 2000, с. 39).

Узагальнення науково-педагогічних джерел і методичної літератури, офіційних документів, інформаційних ресурсів мережі Інтернет дозволив нам дійти висновку, що: 1) іспанська модель системи освіти має чотирирівневу структуру: дошкільна освіта, початкова школа, середня школа, університет; 2) існують два напрями освіти: загальна освіта, спеціальна освіта; 3) іспанська система освіти ре-

гулюється трьома основними принципами: підтримка всебічного розвитку особистості, підтримка розвитку індивідуальності, підтримка розвитку справедливого й гуманного суспільства; 4) серед категорій кваліфікацій вчителів виокремлюють: вихователів дошкільних закладів та початкової школи, вчителів середньої школи, викладачів університетів; 5) форми підвищення кваліфікації вчителів включають в себе: курси, семінари, конференції, програми для підвищення кваліфікації, візити-спостереження в інші школи, співробітництво між вчителями, індивідуальні або спільні дослідження, наставництво, спостереження або тренування.

Отже, аналіз особливостей структурної організації педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття засвідчив, що підготовка вчителів для усіх типів шкіл у Греції здійснюється на університетському рівні. Підготовка вчителів на педагогічних факультетах університетів Греції багаторівнева і складається з трьох рівнів (бакалавр-магістр-доктор). Система післядипломної педагогічної освіти в Греції представлена двома основними моделями – традиційною та інноваційною, котрі відображають різні підходи до організації підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів. Водночас в Італії визначено паралельну та послідовну моделі підготовки педагогічних працівників в Італії. Доведено, що головну роль у підготовці вчителів середніх шкіл відіграють саме університети. Підготовка вчителів дошкільних закладів і основних шкіл здійснюється у вищих педагогічних школах. Характерною властивістю італійської системи є те, що професійна підготовка майбутніх вчителів не здійснюється в рамках традиційної університетської системи, у той час як у Греції та Іспанії підготовкою вчителя початкових класів займаються університети.

Отже, особливостями структурної організації іспанської системи педагогічної освіти є її прагнення до регіональної автономії, управління та організації навчального процесу; створення можливостей для навчання в середній школі кожному учню; приділення уваги організації обов'язкової орієнтації професійно-педагогічної освіти на всіх рівнях; розвиток мережі педагогічної освіти, яка все ще перебуває у фазі перманентного удосконалення.

4.3. Особливості професійного розвитку вчителів в Греції, Італії та Іспанії

Професійне становлення і розвиток педагогів відіграють важливу роль у реформуванні освіти, її адаптації до вимог міжнародного освітнього простору. Саме тому спосіб організації неперервної професійної педагогічної освіти має та завжди матиме вагомий вплив на освіту та розвиток суспільства в цілому. В Україні визначено пріоритети розвитку професійної освіти, відбувається багатогранний процес її модернізації з урахуванням сучасних змін у суспільному розвитку, нових особистісних та соціальних вимог до системи професійної педагогічної освіти. Розробляються нові підходи, форми та методи неперервної педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл. Значення особистісного потенціалу фахівця освітньої галузі визначається випереджувальним розвитком людини порівняно з технологічною основою виробництва. Такий підхід обґрунтовує поглиблене вивчення політичної, економічної та соціальної функцій неперервної професійної педагогічної освіти та акцентування її ролі в економічному та суспільному прогресі як об'єктивну закономірність (Постригач Н. О. *Професійний розвиток учителів Грецької республіки: сучасний стан та проблеми*, 2012, с. 46).

Вимоги до системи післядипломної освіти в країнах Європи (у тому числі Греції, Італії та Іспанії) в узагальненому вигляді включають:

1. Професійний і особистісний розвиток вчителів шляхом оновлення базової фахової компетентності разом із предметними знаннями, вміннями і навичками; набування нових компетентностей; розширення предметних дидактичних здібностей; опанування новими методиками викладання й засобами підтримки та інтенсифікації навчального процесу.

2. Підвищення якості функціонування системи освіти – роботи закладів, змісту навчання, навчальних і виховних послуг, зокрема: підтримання інноваційної діяльності всіх типів; надання вчителям міжпредметного знання і навчання їх здатності працювати в групах, формуючи ефективні команди; забезпечення появи навичок управління й організації, вміння вирішувати різноманітні проблеми з менеджменту і моніторингу навчального процесу й інших завдань педагогів; поліпшення комунікативних вмінь вчителів у сфері міжособистісних стосунків (Дяченко Л.М., Постригач Н.О., 2016, с. 83-84).

Відповідно до документів, прийнятих та затверджених Європейським профспілковим комітетом з освіти (ETUCE), у країнах ЄС значна

увага приділяється профільним педагогічним навчальним закладам шляхом залучення до викладання у педагогічних закладах викладачів, що мають принаймні ступінь магістра (бажано доктора) та практичний досвід викладання; забезпечення сприятливих умов праці, що відкривають можливості для співпраці на місцевому, національному та міжнародному рівнях; посилення ролі інститутів початкової педагогічної освіти з метою забезпечення безперервного професійного розвитку для всіх вчителів. З метою забезпечення педагогічних навчальних закладів достатньою кількістю кваліфікованих викладачів ETUCE вимагає збільшити зусилля, спрямовані на підвищення статусу вчителя шляхом зміцнення та збереження професійної автономії вчителів, підвищення довіри до професії вчителя, позитивної інформації від органів влади про професію вчителя, поліпшення умов праці вчителів, надання вчителям гарантованого можливого розвитку, в тому числі неперервного професійного розвитку та подальшої освіти, забезпечення відповідної професійному рівню престижної зарплатні та кар'єрного зростання, підтримки з боку керівництва та поваги до професії вчителя, участі вчителів у прийнятті рішень, що впливають на умови їхньої праці (Teacher education in Europe: An ETUCE Policy Paper, 2008, с. 8).

Професійний розвиток (ПР) справляє значний позитивний вплив на діяльність вчителів й успішність учнів. На переконання української дослідниці С. Синенко (Синенко С. І., 2002, 19 с.), для здатності вчителя отримувати якості, знання і навички, необхідні для успішної діяльності в новому оточенні, кожна країна повинна розробити власну стратегію з трьома основними напрямками: забезпечення відповідного соціального статусу вчителя й матеріальної захищеності; удосконалення базової освіти вчителя; підтримка постійного навчання вчителя до завершення його професійної кар'єри. У цьому контексті важливого значення набувають заходи з професійного розвитку вчителів у країнах ЄС, котрі спрямовані на оновлення, розвиток і розширення знань вчителів, отриманих в ході початкової педагогічної підготовки і / або забезпечення їх новими навичками та професійним розумінням.

Розглянемо детальніше особливості професійного розвитку вчителів у досліджуваних країнах. Зокрема, індукція (уведення вчителя на посаду) знаходиться у віданні Регіональних центрів післядипломної педагогічної освіти (the Regional In-Service Training Centres, РЕК). Вона складається з трьох етапів, загальною тривалістю 100 год., включаючи дидактичні методики, управління освітою та організацію, навчальні практики, ме-

тоди оцінювання (60 год.), практичне навчання (30 год.), а також оцінювання й планування (10 год.). У більшості країн вчителі-наставники, часто за співпраці з директором школи та іншими старшими учителями, мають відповідати за забезпечення індукції новопризначеного вчителя. Зокрема, у Греції, де програми індукції учителя є обов'язковими, вчителі-наставники отримують допоміжну зарплатню. Треба зазначити, що сьогоднішні шкільні системи освіти характеризуються дуже різним рівнем для переходу від початкової педагогічної освіти у підготовці як повноправної професії, а якість і зміст вступних програм змінюються досить широко. Відтак, обов'язкові програми індукції ще не є стандартними у всіх європейських школах. Лише десять країн мають обов'язкові програми індукції для учителів-початківців, у тому числі Франція, *Греція*, *Італія*. Зокрема, у Греції початкова підготовка і неперервний професійний розвиток забезпечуються академічними інституціями та факультетами університетів (the Academic Institutions and University Departments). На педагогічних факультетах дошкільної освіти (Pedagogical Nursery Departments) курси, які викладаються, пов'язані з педагогічною підготовкою, навчанням навичкам, психологією, дидактикою й пропонуються виключно для майбутніх вчителів дитячих садків і початкової школи. На факультетах науки і техніки (the Departments of Science, Engineering etc.), де навчаються майбутні вчителі середніх шкіл, студентам пропонується курсова підготовка з дидактики, педагогіки й методології, але вони, як правило, варіативні і, отже, не є основними предметами у навчальному плані. Сьогодні, після працевлаштування, грецькі вчителі розпочинають навчання і після двох років роботи на посаді зазвичай отримують статус постійного (післядипломного) вчителя. Протягом першого року цього випробувального терміну вчитель наслідуює початковий етап індуктивної підготовки, який включає в себе три етапи. Ці фази навчання завершуються за керівництва й відповідальності Регіональних центрів післядипломної педагогічної освіти (РЕК), і вони, як правило, містять (серед інших) такі тематичні галузі: організаційні та адміністративні аспекти освіти; педагогічні проблеми; предмет дидактики; питання оцінювання; проблеми міжкультурної освіти; методику викладання в класі (презентація уроків, методи доброї практики з досвідченими учителями) та вирішення проблем у практиці викладання; вивчення успішного й невдалого досвіду, педагогічних втручань у класі (презентація проблем, пов'язаних з управлінням освітою, педагогікою, оцінюванням та міжкультурними проблемами).

Щороку Регіональних центрів післядипломної педагогічної освіти (РЕК) також організують ряд програм у різних тематичних галузях, які не є обов'язковими. Ці програми спочатку оцінюються учителями, а потім вони реалізуються у цих регіональних центрах. Число вчителів, які відвідують їх, обмежене. Тривалість кожного курсу – 40 год. Контекст охоплює низку таких конкретних галузей, як дидактика, психологія, фізика з використанням комп'ютерів, ІКТ тощо. Що стосується тренерів, то можна зазначити, що здебільшого ті ж самі люди працюють у початковій педагогічній освіті та післядипломній освіті, але це не є загальним правилом. Студенти у секторі початкової педагогічної освіти відвідують навчальні курси окремо від студентів у неперервному професійному розвитку, і вони жодним чином не можуть змішуватися в класах або курсах, оскільки відвідують різні установи. Проте, в цілому існує співпраця між навчальними закладами та Регіональними центрами педагогічної освіти у формі обміну управлінським персоналом, а директорами регіональних центрів, як правило, є викладачі ЗВО. З метою забезпечення наступності у підготовці вчителів програми неперервного професійного розвитку, здійснювані для вчителів у перший рік їх роботи на посаді, ураховують зміст початкової педагогічної освіти, тим самим допомагаючи вчителям відобразити їх попереднє знання й проектувати його у своїй класній практиці. У Греції педагогічна підготовка є національною справою, організованою та скоординованою централізованим чином Педагогічним інститутом та Міністерством освіти. Учителі можуть відвідувати курси неперервного професійного розвитку на добровільній основі, й вони вільні вибирати собі курсову підготовку, яка відповідає їхнім потребам. Однак слід підкреслити, що переважна більшість вчителів беруть участь у програмах, які запроваджуються при РЕК (Постригач Н. О. *Професійний розвиток учителів Грецької республіки*, 2012, с. 49–50).

Реформи, що розпочалися у базовій підготовці італійського вчителя наприкінці 90-х рр. ХХ ст., витримали чималу критику великої частини академічної спільноти, пережили політичні перипетії. Їхнім результатом став розвиток позитивного досвіду співпраці систем «університет» – «школа». Зокрема, для викладання у середній школі, чи то першого, чи другого ступеня (щонайменше для великої кількості предметів), в Італії необхідний диплом про вищу університетську освіту. Згідно із законодавством 1990 року та 102 відповідними декретами, що стали чинними 1997 року, початкова підготовка вчителів середньої школи відбувається в університетах. Право викладати у середній школі надається університет-

ським дипломом дворічних шкіл спеціалізації (SSIS), що почали діяти у 1999–2000 роках.

Школа спеціалізації (SSIS) з викладання у середній школі триває два роки. Право на вступ відповідно до напрямку, на які школа поділяється, надають: а) університетські дипломи про вищу освіту з відповідних дисциплін; б) дипломи, видані академіями мистецтв, вищими інститутами мистецької індустрії, консерваторіями та відповідними музичними інститутами; в) університетські титули, видані у країні ЄС, які дають дозвіл у цій країні на курс підготовки вчителя з відповідної дисципліни. Дипломний іспит зі спеціалізації вважають державним екзаменом, що надає право викладати у класах із відповідних дисциплін, яким відповідають дипломи про вищу освіту студентів спеціалізації. Школа спеціалізації SSIS є навчальною структурою університету. Університет, беручи до уваги можливу наявність міждисциплінарних структур, спрямованих на дидактичні дослідження, гарантує, у разі співпраці зацікавлених факультетів, адміністративну підтримку, організаційні й фінансові ресурси та необхідний персонал. Школа спеціалізації SSIS складається із напрямів, кожен з яких містить певну кількість класів габілітації, що регулюються навчальними нормами відповідного університету. Класи габілітації у кожному напрямку визначаються декретами міністра освіти, університетів та досліджень (Кричковська Х., 2008, с. 221–222).

Курс CLSFP складається із дворічної спільної програми та із двох напрямів: один – для дошкільної освіти, інший – для початкової школи. Практика передбачена вже з першого року навчання. Напрямок вибирають з другого академічного року. Отриманий диплом, відповідно до вибраного напрямку, дає право на участь у конкурсі на посаду викладача дошкільного закладу чи початкової школи. Цей курс підготовки викладачів здебільшого здійснюється на факультетах відповідних дисциплін підготовки. Університет може здійснювати також курс підготовки вчителів у сфері міжфакультетського координування, визначаючи, згідно із своїми нормами, відповідні необхідні процедури та наукові структури, відповідальних за навчання та управління.

Для того, щоб вступити на CLSFP, необхідно володіти дипломом про складання державного іспиту, який передбачено після закінчення другого циклу середньої школи (*istruzione secondaria superiore*), тривалістю п'ять років. Вступ на курс CLSFP пов'язаний із складанням іспиту, оскільки кількість місць визначена на національному рівні на базі передбачень потреб викладацького складу школи. Диплом курсу CLSFP дає

право, відповідно до вибраного напрямку, на участь у конкурсах на місце викладання у школі дитинства (дошкільному навчальному закладі) та початковій школі (Кричковська Х., 2008, с. 220–221).

Вивчення науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що недостатньо дослідженим її аспектом є інтенсифікація та урізноманітнення інноваційних форм професійного розвитку вчителів з метою підвищення його ефективності. У цьому напрямі значні напрацювання з оптимізації та урізноманітнення професійного розвитку вчителів шляхом широкого практичного використання інноваційних форм цього процесу належать Італійській республіці, що й зумовлює необхідність звернення до її теоретичних та практичних напрацювань (Постригач Н. О. *Інноваційні аспекти професійного розвитку вчителів в Італії*, 2014, с. 2).

Професійний розвиток учителя в Італії є не тільки одним з інструментів політики, таких як проектування курикулуму або встановлення стандартів; у рамках дуже вимогливих планів реформ, котрі уряд збирається реалізувати, це має першорядне значення і для цього існує вирішальний набір політичних заходів. Основні цілі чіткі, а довгостроковий розвиток очевидний – інтегроване середовище навчання для вчителів. Вкрай необхідною є також сильна й потужна підтримка з боку наукового співтовариства, а також професійного світу викладання. Нові організаційні заходи й моделі потребують перегляду наявних баз знань і озвучених концепцій учіння та навчання: феномен професійного розвитку вчителів знаходиться на дуже початковому етапі. Тому вчені відмовилися від очевидно неефективної системи в середині 1990-х рр. XX ст. і для того, щоб прийняти нове бачення розвитку професіоналів, вони розробили політичний підхід, представлений і найкраще описаний як “високе завдання, високий пріоритет”. Професіоналізація учителів – рух за підвищення статусу, підготовки та умови праці вчителів, отримала великий інтерес в наукових колах останніми роками. Оновлений професійний розвиток може сприяти поліпшенню профілю професії вчителя у цьому напрямку.

Італійські вчені вказують на декілька інноваційних моментів серед заходів підтримки. По-перше, є розширений проект, спрямований на розвиток адаптивної структури і розрахований на користувачів і постачальників взаємодії. На підставі угоди, підписаної з центральною адміністрацією, підрозділ Національної ради з досліджень (National Council for Research, CNR) розробив веб-сайт, де вчителі можуть знайти інформацію

про можливості професійного розвитку. По-друге, були заплановані заходи для вдосконалення управлінських навичок людей з відповідальністю за процес розвитку, в рамках реалізації структури. Управління системою, забезпечення якості та розробка нових моделей є важливими завданнями, що потребують професійного підходу. По-третє, створено підрозділ моніторингу. У 1998-1999-х рр. ХХ ст. було проведено національне опитування у співпраці зі шкільними інспекторами (Постригач Н. О. *Інноваційні аспекти професійного розвитку вчителів в Італії*, 2014, с. 70).

Аналіз вітчизняного досвіду організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників засвідчив, що українські вчителі кожні чотири роки в обов'язковому порядку проходять курси підвищення кваліфікації. При цьому програми курсів післядипломної підготовки вчителів знайомлять із цілями й завданнями реформ, із новаціями (нововведеннями), що стосуються змісту і методів навчання. Особлива увага зосереджується на оновленні, вдосконаленні та поглибленні фахових і педагогічних знань. На лекціях і семінарських заняттях педагогів знайомлять із тенденціями та актуальними проблемами розвитку суспільства, молоді та школи. Варто зазначити, що саме післядипломна освіта забезпечує фахове удосконалення, поглиблення й оновлення професійних знань та вмій педагогів: йдеться про неперервність освіти, про постійне здобуття знань, про навчання упродовж усього життя і це є реалією сьогодення (*Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*, 2011, с. 202).

З'ясовано, що підвищення кваліфікації вчителів досліджуваних країн здійснюється на базі різних установ. Зокрема, післядипломна педагогічна освіта Греції здійснюється в педагогічних інститутах, ЗВО, регіональних центрах підготовки, центрах професійного удосконалення – в Іспанії, школах спеціалізації (SSIS) – в Італії. Найбільш поширеними формами кваліфікації вчителів є конференції (Іспанія), семінари (Греція), наукові гранти та пілотні проекти (Італія). Професійний розвиток вчителів в Іспанії – це процес удосконалення навичок, систематичної і неперервної діяльності, спрямованої на оновлення, розширення та поглиблення знань й навичок, пов'язаних з професією вчителя. Потреба в навчанні виникає у зв'язку з розвитком науки і техніки, змінах у технології виробництва та необхідності врахування власних професійних ресурсів. Розрізняють наступні чотири професійні функції; адаптація, вирівнювання, реставрація та реконструкція. Форми навчання – це різні види курсів

професійної кваліфікації та аспірантура, але першоосновою підвищення кваліфікації є самоосвіта (Криstopчук Т. Є., 2013).

В Іспанії добре розвинена система післядипломної педагогічної освіти. Основними видами курсової підготовки різної тривалості та форми є наступні: 20–30 год. теоретичних, 50–60 – теоретичних і практичних год. і 150-год. відводиться на інтенсивні курси, що відбуваються під час канікул. Інші форми навчальної діяльності передбачають роботу у невеликих групах по 3-8 чол. під керівництвом координаторів. Теми семінарів теоретично розраховуються на 15–18 чол. Участь в обміні досвідом є безкоштовною. Іншою формою неперервного навчання учителів є конференції.

Як і в Греції, в Іспанії функціонують регіональні центри підготовки вчителів. Застосовуючи досвід місцевих вчителів щодо організації навчального процесу, центрами організуються зустрічі для вчителів, проводиться онлайн-навчання. Рада призначає директора Центру на термін до трьох років. Педагогічні центри фінансуються Міністерством освіти в Мадриді. Одним із таких осередків є центр у Пальмі, який функціонує з 1987 року, до сфери діяльності якого належать: організація вдосконалення вчителів, надання експертних та консультаційних послуг у сфері підвищення кваліфікації. Рішення приймаються Радою та директором Центру. Вони несуть відповідальність за зміст навчання вчителів та бюджет. За розвиток інфраструктури відповідальною є група з шести вчителів, які делеговані від шкіл. 17 координаторів, підготовлених експертами з Міністерства освіти, реалізують рекомендації та консультації з питань удосконалення вчителів. Центр повинен обслуговувати 350 шкіл, охоплюючи близько 5000 вчителів. Одним із пріоритетних завдань цього Центру є організація курсів у різних школах. В якості стимулу для участі у безперервному професійному розвитку вчителів надається відпустка. Матеріально-технічна база центру включає в себе: конференц-зал, кабінети, комп'ютерний зал, аудіовізуальні кімнати, центр документації, лабораторію. Робота центру зосереджена в таких предметних сферах: мови – каталонська та кастильська, сучасна математика, суспільні науки, інформаційні технології, методи навчання (Adamczyk M. J., 1999, с. 88–89; Криstopчук Т. Є., 2013).

Зазначимо, що аналіз змісту, форм, методів і моделей професійного розвитку вчителів у Греції, Італії та Іспанії дав нам змогу зробити висновок про те, що досить ефективною може стати адаптація в освітньому просторі України нових моделей професійного розвит-

ку учителів в Італії, а саме: мережі вчителів; магістерські програми; наукові гранти; консультування та професійна допомога; спільні дослідницькі проекти; професійне навчання он-лайн; програми супутникового телебачення; вчительські стадії (пару тижнів поза школою); короткострокові курси (20 год.), методологічні семінари на рівні школи тощо (Постригач Н. О. *Інноваційні аспекти професійного розвитку вчителів в Італії*, 2014, с. 74).

Наукове обґрунтування, прогнозування та відпрацювання основних моделей професійного розвитку вчителів потребує осмислення й освоєння методологічних, фундаментальних напрацювань у галузі європейської педагогічної освіти. Теоретичні напрацювання європейських науковців, практичний досвід створення і впровадження програм неперервного професійного розвитку вчителів в університетах розвинених країн ЄС, як осередків цінного історичного досвіду підготовки вчителів та сучасних інноваційних пошуків і стратегій, фінансова підтримка цих програм на законодавчому рівні заслуговують безумовно її серйозного вивчення з метою критичного осмислення і можливого використання в Україні (Дяченко Л. М., Постригач Н. О., 2016, с. 125).

Таким чином, здійснений аналіз особливостей реалізації моделі Регіональних центрів підвищення кваліфікації вчителів у Греції засвідчив, що діяльність цих центрів спрямована на: забезпечення різних форм обов'язкового і додаткового навчання для вчителів початкової та середньої освіти з навчальними програмами довгої та середньої тривалості; інструктажу вчителів щодо розробок у сфері наук і технологій; нових методик, моделей і стратегій навчання; змін у міжособистісних відносинах і поведінці; користі наукового знання про когнітивні об'єкти екологічної та валеологічної освіти, мистецької освіти, Європейський вимір в освіті, застосування комп'ютерів, соціологічних предметів, психопедагогічного дослідження, конфронтації дітей з труднощами у навчанні і образливої поведінки

Виявлено, що в Італії реалізуються дві моделі професійного розвитку вчителів (CLSFP – інтегральна модель підготовки вчителів початкової школи та школи дитинства та послідовна модель для підготовки вчителів середньої школи (курс спеціалізації з викладання у середній школі SSIS). Це відповідає європейським тенденціям відносно підготовки вчителів початкової школи та другого циклу середньої школи. Стосовно першого циклу середньої школи – це послідовна модель дворічних шкіл спеціалізації (SSIS).

З'ясовано, що підвищення кваліфікації вчителів в Іспанії здійснюється в 78 навчальних центрах, де основний акцент робиться на навчанні та практичних методиках викладання. Навчання є обов'язковим і організовано централізовано Міністерством національної освіти тощо. У сферу діяльності Центрів підготовки вчителів входить організація підвищення кваліфікації вчителів, надання експертних та консультаційних послуг у сфері підвищення кваліфікації. Вони також несуть відповідальність за зміст навчання вчителів і бюджет тощо.

Таким чином, аналіз особливостей професійного розвитку вчителів у Греції, Італії та Іспанії засвідчив, що у Греції початкова підготовка і неперервний професійний розвиток забезпечуються академічними інституціями та факультетами університетів. Доведено, що значні з оптимізації та урізноманітнення професійного розвитку вчителів шляхом широкого практичного використання інноваційних форм цього процесу належать Італійській республіці. З'ясовано, що підвищення кваліфікації вчителів досліджуваних країн здійснюється на базі різних установ (наприклад, у Греції – в педагогічних інститутах, ЗВО, регіональних центрах підготовки, в Іспанії – центрах професійного удосконалення та навчальних центрах, в Італії – школах спеціалізації (SSIS)

Виявлено, що в Італії реалізуються дві моделі професійного розвитку вчителів (CLSFP – інтегральна модель підготовки вчителів початкової школи й школи дитинства та послідовна модель для підготовки вчителів середньої школи (SSIS – курс спеціалізації з викладання у середній школі).

Висновки до четвертого розділу

1. З'ясовано, що підготовка вчителів для всіх типів шкіл у Грецькій республіці здійснюється на університетському рівні; навчальними планами педагогічних відділень Греції значний обсяг навчального часу відведено психолого-педагогічній та практичній підготовці.

2. Характерною властивістю італійської системи є те, що професійна підготовка майбутніх вчителів не здійснюється в рамках традиційної університетської системи, у той час як у Греції та Іспанії підготовкою вчителя початкових класів займаються університети.

3. Доведено, що особливостями іспанської системи педагогічної освіти є її прагнення до регіональної автономії, управління та організації навчального процесу; створення можливостей для навчання в се-

редній школі кожному учню; приділення уваги організації обов'язкової орієнтації професійно-педагогічної освіти на всіх рівнях; розвиток мережі педагогічної освіти, яка все ще перебуває у фазі постійного удосконалення.

4. Доведено, що у Греції початкова підготовка і неперервний професійний розвиток забезпечуються академічними інституціями та факультетами університетів. З'ясовано, що підвищення кваліфікації вчителів досліджуваних країн здійснюється на базі різних установ (наприклад, у Греції – в педагогічних інститутах, ЗВО, регіональних центрах підготовки, в Іспанії – центрах професійного удосконалення та навчальних центрах, в Італії – школах спеціалізації (SSIS) тощо.

РОЗДІЛ 5. ПРОГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ КРАЇН ПІВДЕННОЇ ЄВРОПИ У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У даному розділі виявлено спільне та відмінне у розвитку педагогічної освіти досліджуваних країн; виокремлено та обґрунтовано тенденції розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії; на основі осмислення тенденцій розвитку педагогічної освіти в цих країнах; обґрунтовано науково-практичні рекомендації щодо використання конструктивних ідей педагогічного досвіду Греції, Італії та Іспанії для модернізації системи педагогічної освіти в Україні.

5.1. Спільне та відмінне у розвитку педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії

Системи освіти, зокрема педагогічної у країнах ЄС, незважаючи на політичні та ідеологічні розбіжності діяльності різних урядів, зазнали на початку ХХІ століття загального руху до подальшої децентралізації та перерегулювання державного контролю (Western Europe – Educational Roots, Reform in the Twentieth Century, Contemporary Reform Trends, Future Challenges).

Зокрема, в останні десятиріччя педагогічна освіта в усьому світі зазнала значних змін, які пов'язані з широкими соціальними й політичними трансформаціями – контекстами життєдіяльності й розвитку цієї важливої галузі педагогічної теорії й освітньої практики. З одного боку, педагогічна освіта має гідно відповісти на виклики нашого часу щодо якісної освіти для всіх, з другого – розширилися межі її традиційної соціальної відповідальності за прогрес національної освіти в умовах глобалізації (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 145–146).

В країнах ЄС (у тому числі Греції, Італії та Іспанії) зміст підготовки педагогічних працівників регулюється нормативними документами (освітніми стандартами) і більшою чи меншою мірою контролюється органами управління освіти різного рівня. Більшість педагогічних навчальних закладів в

Європі мають обмежену автономію, яка забезпечує їм право складати власні навчальні плани на основі нормативних актів, враховуючи вимоги обов'язкового включення в програми конкретних предметів, визначати об'єм предметного і професійно-орієнтованого блоків, встановлювати терміни проведення проміжного і підсумкового контролів, а також включати опис компетенцій, які повинні набути майбутні вчителі в процесі підготовки. Вищі навчальні заклади можуть самостійно формувати лише окремі компоненти змісту, а також визначати їх обсяг (Огнівко Л. В., 2008, с. 229).

Одним із ключових завдань покращення загальної якості системи освіти і навчання в країнах ЄС було визначено поліпшення якості освіти викладачів. Серед проблем сучасної педагогічної освіти, які розглядаються на національному рівні та на рівні ЄС, визначено наступні: обмежений доступ до професійного розвитку вчителів у багатьох державах-членах ЄС; низький рівень інвестицій у професійну підготовку вчителів; відсутність узгодженості та наступності між початковою освітою та безперервним професійним розвитком. З метою вирішення виділених проблем запропоновано здійснення наступних кроків: безперервне навчання для вчителів, в тому числі наставництво, дискусії, круглі столи між вчителями та директорами шкіл з питань запитів і потреб вчителів; адекватне фінансування цілей професійного розвитку; забезпечення вироблення у вчителів навичок виявлення потреб кожного учня і вміння підтримати учня; вміння працювати у багато культурному середовищі; допомога молодим фахівцям у набутті ключових компетенцій. Програми педагогічної освіти мають бути доступними і для бакалаврського, магістерського та докторського циклів вищої освіти (Teacher education in Europe: An ETUCE Policy Paper. Teacher education in Europe: An ETUCE Policy Paper, 2008, с. 17).

Результати проектів “Спільні європейські принципи щодо компетентностей вчителя” (2005) та “Покращення якості педагогічної освіти” (2007), котрі базувалися на національних доповідях майже всіх країн – членів, засвідчили, що “сучасні системи педагогічної освіти європейських країн не формують у педагогів необхідних умінь і компетентностей”. Як зазначалося в Комюніке Європейської Комісії, період 2005–2015 рр. буде дуже напруженим для європейської педагогічної освіти, адже школу за віком має залишити понад 1 млн. вчителів. Тому для забезпечення вчителів високоякісною педагогічною освітою і можливостями неперервного професійного розвитку переважно в системі післядипломної педагогічної освіти необхідні значні системні зміни.

Дані цих проектів стали підґрунтям для здійснення загальноєвропейського дослідження курикулумів (навчальних планів і програм) педагогічної освіти на предмет їх відповідності сучасним вимогам до професії вчителя, а також обґрунтування спільного й відмінного в підходах до визначення національних систем компетентностей вчителів в Європі. У цьому контексті у країнах ЄС освітніми експертами було виокремлено три моделі визначення та організаційного запровадження вмінь і компетентностей вчителів у системі педагогічної освіти. У першій моделі вміння та компетентності в педагогічній освіті визначені централізованим шляхом на національному рівні (наприклад, Кіпр).

Значний інтерес у руслі нашого дослідження викликає опис другої та третьої моделей. Зокрема, у другій моделі, яка поширена у 18 країнах (у тому числі Італії та Іспанії) уряди створили певні вимоги для визначення компетентностей, але не визначають безпосередньо той комплекс компетентностей, який є наскрізним для навчальних програм і курсів педагогічної освіти. Право вирішувати проблему запровадження тих чи інших компетентностей у програми педагогічної освіти належить університетам. Однак, визначені у цих країнах викладацькі уміння й компетентності поки що не звернені до змісту навчальних курсів і не впроваджені в курикулуми педагогічної освіти.

За третьою моделлю (наприклад, Греція і Мальта) необхідні викладачам уміння й компетентності не визначаються на національному рівні, але таке визначення є можливим на рівні окремих навчальних закладів (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 159).

Як показав аналіз, на центральному рівні в усіх країнах ЄС визначено такі групи компетентностей: предметні, педагогічні компетентності, компетентність щодо інтеграції теорії і практики, компетентність щодо оцінки якості. На рівні закладів педагогічної освіти спільними для всіх країн є наступні компетентності: предметні компетентності; педагогічні компетентності; компетентність щодо інтеграції теорії і практики; компетентність щодо взаємодії й співробітництва; компетентність щодо оцінки якості; компетентність у сфері мобільності; лідерська компетентність. Наприклад, в педагогічній освіті Каталонії традиційно наголошувалося на предметних компетентностях. Але зараз педагогічні компетентності вважаються більш важливими. Це спричинено новими вимогами до підготовки вчителів початкової і середньої школи. Якщо раніше для підготовки вчителя се-

редньої школи необхідно було проходити 5-річну спеціалізовану програму з предмета викладання плюс 3-місячну програму з педагогічної підготовки (педагогічний сертифікат), то нині вчителі початкової школи готуються як більш загальні фахівці. А від вчителів середньої школи вимагається річний магістерський ступінь у галузі психолого-педагогічних наук (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 161–162).

Слід зауважити, що співробітництво в освіті, особливо зростання студентських обмінів у деяких країнах... розглядають як механізм підняття якості освіти і досліджень до найвищих міжнародних стандартів. Проте в Італії та Іспанії мобільність зараховують до тих груп компетентностей, які розвиваються не досить ефективно... Крім того, на темпи зростання мобільності й масштаби участі освітян у міжнародних заходах і акціях певний уповільнюючий вплив здійснюють ті країни, освітні системи яких не виявляють активності у сфері вивчення іноземних мов (наприклад, Італія, Каталонія). Вони вважають, що вже включені у широкомасштабний освітній простір з підвищеною внутрішньою мобільністю і тому немає необхідності у вивченні інших мов. Проте, в університетах цих країн навчається значна кількість студентів з різних країн та регіонів. Наприклад, в університетах Каталонії навчаються багато студентів з Південної Америки, хоча більшість з них отримують ступінь магістра не в сфері педагогічної освіти (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 164).

Аналіз цього документу засвідчив, що в сучасних умовах у всіх країнах ЄС (в тому числі Греції, Італії та Іспанії) майже всі групи компетентностей включені в курикулуми або інші документи педагогічної освіти. Крім того, майже в усіх європейських країнах курикулуми та кваліфікаційні стандарти розроблено відповідно до положень та рекомендацій Міністерств освіти, а також авторитетних професійних органів, наприклад, вчительських рад, що сприяє встановленню певного рівня однорідності програм підготовки. Але деякі країни відстоюють високу автономію своїх університетів, вона є настільки сильно й традиційно усталеною, що поширюється і на розробку навчальних програм та формування курикулуму в цілому, що зумовлює значні відмінності у структурі та навчально-методичному забезпеченні однакових курсів педагогічної освіти.

Водночас системи професійної підготовки вчителів є настільки дивергентними та специфічними, що співробітництво в цій галузі все ще

полягає в розробці перспективних планів щодо вибудовування спільних підходів до змісту педагогічної освіти в Європі. Однак, курикулярні реформи в педагогічній освіті відбуваються набагато складніше, що зумовлюється: а) наявністю різних типів програм підготовки вчителів для різних освітніх рівнів (дошкільної, початкової, середньої освіти); б) наявністю різних типів навчальних інституцій, що пропонують навчальні програми (університети, Інституції не університетського сектору, спеціалізовані педагогічні коледжі); в) тим, що програми підготовки вчителів-предметників до викладання одного-двох предметів у школі – особливо в університетському секторі – логічно переплітаються з подібними програмами-спеціалізаціями (мови, математика, біологія, економіка тощо). Таке приєднання до програм-спеціалізацій реалізується різноманітними шляхами залежно від структурної специфіки національних освітніх систем.

Це пояснюється здебільшого тим фактом, що в більшості європейських країн (в тому числі Греції, Італії та Іспанії) структура і зміст педагогічної освіти значною мірою сформовані й обмежені національними контекстами та історією. Держава... має посилений вплив на формування курикулуму педагогічної освіти й підготовки, а відповідні вимоги загалом знижують гнучкість навчальних програм у цій галузі. Зокрема, в рамках дослідження “Курикулум педагогічної освіти в країнах ЄС” (2010 р.), здійсненого в межах програми Європейської Комісії “Освіта й підготовка 2010” було проаналізовано 27 країн ЄС (у тому числі курикулуми педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії), що дало змогу науковцям дійти висновку, що організаційно-структурний формат педагогічної освіти й курикулуму залежить від державної політики та стратегій розвитку вищої педагогічної освіти в кожній країні Євросоюзу (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 168–169).

Підсумком цього дослідження стало обґрунтування двох ключових моделей визначення курикулуму для базової педагогічної освіти в межах ЄС. Відповідно до першої моделі, яка характерна курикулумам педагогічної освіти 24 країн-членів ЄС (у тому числі Італії та Іспанії) Міністерства освіти або інші уповноважені органи управління освітою визначають рамки та формують регуляторні документи в межах чинного національного законодавства для вищих педагогічних навчальних закладів щодо розробки ними власних курикулумів на автономних засадах.

При цьому дослідники наголошують, що в країнах з федеральним державним устроєм (наприклад, Іспанія) кожна територіальна одиниця має власні органи управління педагогічною освітою, а відтак і нормативну базу щодо її функціонування. Однак основоположні рамкові документи розробляються й затверджуються на загальнонаціональному рівні, тому кожна федеральна територіальна одиниця (наприклад, автономний регіон Королівства Іспанія), як правило, несе відповідальність за організацію педагогічної освіти відповідно до законодавства країни.

Друга модель визначення курикулумів педагогічної освіти й підготовки вчителів розповсюджена в Греції та на Мальті. Її суть полягає в тому, що саме заклади педагогічної освіти мають виключне автономне право встановлювати вимоги і визначати рамки курикулумів. Рівні встановлення вимог до курикулумів педагогічної освіти в країнах Південної Європи представлено в таблиці Додатку Ж.

У цьому контексті аналіз європейського досвіду забезпечення якості педагогічної освіти дав можливість Л. Огнівко окреслити наступні загальні висновки: важливе значення у підготовці педагогічних працівників надається якості освітніх програм підготовки, модернізація яких здійснюється шляхом визначення кількості «суміжних» спеціальностей, за якими випускник може працювати без значних затрат часу, встановлення співвідношення між академічним (предметним) і професійним циклами; посилення професійної спрямованості змісту підготовки, збільшення частки педагогічних дисциплін і практики в навчальних планах; надання значної уваги методичній підготовці вчителя, її адекватності реальним потребам шкільного процесу; побудови навчальних планів на основі компетентнісного і модульного підходу до організації процесу, включення до них галузей знань, важливих для вчителів на сучасному етапі розвитку (інформаційно-комунікаційні технології, гендерні аспекти освіти, комунікативні методики тощо); забезпечення взаємозв'язку між стандартами підготовки вчителя і шкільними стандартами; забезпечення незначного аудиторного навантаження студентів; самостійного вибору студентами навчальних курсів, складання індивідуального плану, що дозволяє максимально забезпечити індивідуальний підхід у професійній підготовці. Одним із дієвих засобів забезпечення якості освіти, управління нею є моніторинг, а ефективним інструментом одержання інформації щодо якості освіти – стандартизоване тестування (Огнівко Л. В., 2008, с. 230–231).

Таким чином, на порядку денному країн ЄС сьогодні стоїть питання професійного вимірювання якості початкової підготовки вчителів. Незважаючи на реформи в ряді країн ЄС щодо якості педагогічної освіти. Початкова підготовка вчителів здійснюється неадекватно в плані поліпшення якості викладання та сприяння підвищенню соціального статусу професії вчителя. Педагогічна освіта має бути добре структурована і розрахована на тривалий термін з метою забезпечення підвищення кваліфікації (Teacher education in Europe: An ETUCE Policy Paper, 2008, с. 19).

Науковець Л. Огнівко зазначає, що у різних моделях підготовки вчителів в країнах ЄС структура змісту освіти об'єднує два блоки: предметний, який включає загальноосвітні та спеціальні дисципліни; професійний, який реалізований у навчальних планах у вигляді трьох основних компонентів: загально педагогічні дисципліни, дидактика/методика, педагогічна практика. Значна увага в навчальних планах вищих педагогічних закладів приділяється методичній підготовці вчителя, її адекватності реальним потребам шкільного процесу. Особливістю навчальних планів країн ЄС є те, що їх побудова здійснюється на основі компетентнісного підходу до організації процесу навчання. Кожний модуль оцінюється в 6–15 кредитів ЄКТС і включає: цілі навчання; очікувані результати; методи викладання і навчання; процедури оцінки; розрахунок навчального навантаження, виражений в кредитних одиницях; умови допуску до вивчення даного модуля (Огнівко Л. В., 2008, с. 228–229).

Побудова навчальних планів за такими принципами забезпечує можливість орієнтування на результати навчання і навчальне навантаження, що в свою чергу підвищує ефективність навчальних курсів; сприяє гнучкості і повнішому задоволенню потреб студентів; забезпечує міждисциплінарну взаємодію різних галузей знань; змінює методи оцінки, трансформуючи їх в контроль за набуттям певних компетенцій (Полуни-на Л. Н., 2006, с. 135–136).

Розробка навчальних планів у країнах Європи (у тому числі Греції, Італії та Іспанії) супроводжується розв'язанням таких проблем, як забезпечення взаємозв'язку між стандартами підготовки вчителя і шкільними стандартами, оскільки у більшості країн системи педагогічної освіти призначені навчати студентів викладанню певних шкільних предметів; включення до навчальних планів вивчення галузей знань, важливих для вчителів на сучасному етапі розвитку: інформаційно-комунікаційних технологій, використання міждисциплінарного підходу у викладанні,

гендерні аспекти освіти, мультикультуралізм, комунікативні методики; передбачення у навчальних планах науково-дослідницького аспекту, призначеного для стимулювання професійного розвитку учителя і підвищення якості його роботи (Полуніна Л. Н., 2006, с. 132).

Педагогічна освіта має забезпечити поєднання знань навчальних предметів та знань, умінь та навичок з педагогіки, методики та дидактики. Студенти педагогічних навчальних закладів мають розвивати навички загальнолюдських відносин, роботи в команді, управління та профілактики конфліктів, як з дорослими, так і з дітьми та підлітками; розвивати навички та вміння адаптуватися до інновацій (Teacher education in Europe: An ETUCE Policy Paper, 2008, с. 21; Кристопчук Т. Є. Система педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: спільні та відмінні риси, 2012, с. 121).

В університетах більшості європейських країн, у тому числі Греції, Італії та Іспанії згідно уведення трициклової структури ступенів вищої педагогічної освіти (бакалавр, магістр та доктор філософії з певної галузі наук) в рамках реалізації основних завдань Болонського процесу пропонуються програми першого рівня вищої освіти або еквівалентні йому для підготовки вчителів середньої школи, початкової школи і дошкільних навчальних закладів. У половині країн Європи курси базової педагогічної освіти для першого та другого рівнів педагогічної освіти (бакалавр/магістр) також розраховані на підготовку викладачів університетів і професійних коледжів. Більшість країн має програми подальшого професійного розвитку для вчителів та інших фахівців у галузі освіти, які не завжди передбачають присвоєння вищої кваліфікації. Однак за бажанням педагога можуть набути ступенів другого й третього рівнів вищої освіти за зазначеними напрямками педагогічної освіти (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 172).

У педагогічній освіті переважають три основні напрями професійного навчання вчителів щодо інтеграції предметних дисциплін та фахової педагогічної підготовки: паралельна, послідовна та інтегрована моделі, різноманітність яких має значний вплив на включення педагогічної освіти в двоциклову структуру, окрім програм підготовки вчителів старшої школи, які, як правило, виключені з двоциклових дискусій. У першому випадку теорія і практика вивчаються одночасно впродовж здобуття початкової педагогічної освіти. У другому випадку кваліфікації здобуваються шляхом педагогічних досліджень. З точки

зору структури педагогічна освіта на рівні магістра може бути організована по-різному. У більшості випадків це передбачає: а) проведення педагогічних досліджень у тій же установі або відділенні університету; б) проведення педагогічних досліджень магістрами вищої освіти на тій чи іншій кафедрі університету або коледжу; в) проведення педагогічних досліджень на звання магістра з обраної теми у відділенні університету, наприклад щодо вчителів старших класів середньої школи (Teacher education in Europe: An ETUCE Policy Paper, 2008, с. 23; Кристопчук Т. Є. Система педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: спільні та відмінні риси, 2012, с. 122–123).

Зокрема, Кіпр та Італія практикують обидві моделі: послідовну та паралельну, які, у свою чергу, диференціюються за рівнями шкільної освіти, а саме: програми підготовки вчителів для дошкільної, початкової шкільної, середньої шкільної освіти тощо. Такі програми, як правило, є бакалаврського рівня і тривають 3–4 роки з інтегрованими курсами дидактики та педагогіки (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 173).

Паралельна модель будується за принципом паралельного вивчення всіх складових навчальної програми упродовж усього терміну підготовки вчителя. Інтегрована модель – це модель, в якій вивчення складових навчальної програми здійснюється не тільки одночасно, а й взаємозв'язку одна з одною загалом на професійно доцільних темах та через інтеграцію теорії з практикою. Особливо поширеною є вказана модель у скандинавських країнах переважно в галузі підготовки вчителів початкової школи. Послідовна модель є найпоширенішою в Західній Європі. Серед варіантів “послідовних моделей” вирізняється “цюрихська модель” (психолого-педагогічна підготовка здійснюється раніше від вивчення спеціальних дисциплін і методик їх викладання) (Зайцев В. В., 2005, с. 41).

В усіх європейських країнах вчителі середньої школи повинні мати перший ступінь вищої освіти з предмета спеціалізації, який, як правило, отримують попередньо до педагогічної професійної підготовки згідно з послідовною моделлю, що характерна для Великої Британії, Ірландії, Іспанії (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 176).

Запровадження у навчальний процес модульних програм підготовки та використання навчальних планів за принципом циклічної структури призвело до збільшення кількості структурних модифікацій підготовки вчителів у країнах Західної Європи. Суть принципу

циклічності полягає в розподілі курсів навчання на самостійні періоди, упродовж яких студент опановує певну систем знань, вмінь та навичок з майбутнього фаху. В окремих країнах Європи студентам дають право визначити почерговість навчальних модулів, що в свою чергу призводить до великої кількості індивідуальних навчальних планів. Якщо розглядати відмінності між однофазною та двофазною моделями базової підготовки вчителів, то ... завершивши базову підготовку за однофазною моделлю, молодий фахівець (вчитель) може обіймати педагогічну посаду. У випадку двофазової моделі теоретична підготовка майбутніх фахівців відбувається у вищому навчальному закладі (тобто це є перша фаза), а практична підготовка (друга фаза) проходить у школі, а також спеціалізованих регіональних центрах. Тому практична підготовка в школі поєднується з навчанням на спеціальних курсах, під час яких подаються методики викладання спеціальних дисциплін і вивчаються питання психолого-педагогічної підготовки. Відповідно до двофазної моделі статус вчителя можна одержати лише після успішного завершення другої фази навчання, захисту диплома та складання державного іспиту (Зайцев В. В., 2005, с. 41).

Таким чином, педагогічна освіта може бути організована різними способами, але, як правило, включає в себе загальний і професійний компонент. Загальним компонентом є частина, віддана курсам, що охоплюють загальну освіту та вивчення одного або декількох певних предметів викладання і може також відноситися до ступеня, отриманого з даного предмета. Професійна частина забезпечує майбутніх вчителів теоретичними і практичними навичками, необхідними, щоб бути вчителем і включає в себе розміщення в класі. Дві основні моделі початкової підготовки вчителів можна виділити на основі того, яким чином поєднуються ці два компоненти. Професійний компонент може бути забезпечено або одночасно із загальним компонентом (паралельна модель) або після нього (послідовна модель).

Атестат про завершення старшої середньої школи (*upper secondary school*) є кваліфікація, потрібна для навчання відповідно з паралельною моделлю, а також, в деяких випадках, свідоцтво про здібність до вищої та / або педагогічної освіти. У випадку послідовної моделі, студенти, які обрали на себе вищу освіту в певній галузі, переходять до професійної підготовки в окремій фазі. У паралельній моделі студенти беруть участь в конкретній педагогічній освіті прямо з самого початку навчання, в той час як в послідовній моделі це відбувається після отримання їх ступеня.

У майже всіх європейських країнах, учителя дошкільного та початкового рівнів освіти навчаються згідно з паралельною моделлю. Для отримання загальної середньої освіти, паралельна модель існує або поряд з послідовною моделлю або є єдиним можливим варіантом. Зокрема, в Іспанії, Італії, на Кіпрі послідовна модель є єдиною можливою моделлю підготовки для викладання у секторі загальної середньої освіти. В Іспанії, Італії, Греції педагогічна освіта для тих, хто збирається працювати в дошкільній освіті схожа до або така ж, як початкова підготовка вчителів для початкової школи (*Indicators on Initial Teacher Education extracted from Key Data on Education, 2009, с. 2–4*).

У всіх європейських країнах, початкова підготовка вчителів для тих, хто збирається працювати в старших класах середньої школи (МСКО 3) забезпечується в академічно орієнтованих (МСКО 5 А) програмах. Вона триває від чотирьох до п'яти років у більшості країн. Більш тривалі періоди навчання (шість років), організовані відповідно до послідовної моделі та існують, наприклад в Італії. Іспанія присвячує ще меншу частку часу (менше 10 %) на конкретну професійну підготовку. Забезпечення професійної підготовки вчителів у Греції залежить від установи та предметів, в яких потенційні вчителі намір спеціалізуватися. В Іспанії педагогічна освіта також може тривати п'ять або шість з половиною років. Зокрема, після запровадження нового Закону про освіту (2006), відбулася реорганізація системи професійної підготовки іспанських вчителів (*Indicators on Initial Teacher Education extracted from Key Data on Education, 2009, с. 9–10*).

Слід також зазначити, що між країнами Південної Європи у галузі спеціалізованої підготовки вчителів існують певні відмінності. Наприклад, в Іспанії здійснюється багатопредметна спеціалізація вчителя, а в Італії реалізується модель підготовки вчителів за двома спеціальностями.

Зокрема, в Іспанії програми першого циклу (бакалаврат) передбачають вивчення одного предмета спеціалізації з ретельним опанування педагогіки в широкому комплексному підході. Як правило, аналізовані програми розроблені на основі широкого спектра інтелектуальних ресурсів, теоретичних ідей, академічних підходів до роз'яснення сутності освіти, педагогіки та контекстів, у яких вона розвивається. Зазвичай ступені першого циклу в галузі педагогічних наук включають поряд з іншими такі навчальні курси: принципи освіти; історія освіти; соціологія освіти; освіта дорослих; педагогічна психологія; робота з молоддю; робота з громадою; розвиток курикулу-

му; освітнє адміністрування; робота з охорони здоров'я; управління людськими ресурсами; управління інформацією та бібліотечна справа; соціальна педагогіка; спеціальна освіта; освітня політика; освітні інновації; шкільний менеджмент.

Навчання на магістерських програмах другого циклу вищої освіти, як правило, розраховане на поглиблення обраної фахівцями спеціалізації, котрі включають переважно психолого-педагогічні напрями: педагогічна психологія; освітній менеджмент, охорона здоров'я у початковій школі, педагогічна антропологія, філософія освіти, соціологія освіти. Важливим є той факт, що більшість програм другого циклу містить години, відведені на практичний компонент педагогічної практики. Зокрема, в Іспанії програми другого циклу передбачають педагогічну практику на робочому місці (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 178–179).

Однак, щоб досягнути достовірних результатів, у процесі порівняння необхідно зіставляти однорідні об'єкти і поняття, порівнювати предмети за суттєвими ознаками (Фіцула М. М., 2006, с. 27).

У педагогічних дослідженнях застосовують переважно три типи порівнянь: порівняння педагогічних явищ за однією ознакою; порівняння однорідних педагогічних явищ за декількома ознаками; порівняння різних етапів в розвитку одного педагогічного явища. Під час порівняння визначається насамперед основа порівняння – критерій (Кристочук Т. Є. Структура освітніх систем країн Середземноморського басейну: загальна характеристика, 2012, с. 66–67).

Таким чином, у нашому дослідженні основними критеріями порівняння було визначено: 1) відмінності між національними системами педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії – типи навчальних закладів, ступені та кваліфікації тощо; 2) відмінності в формах і методах, які використовуються при професійній підготовці вчителів; 3) відмінності у структурі педагогічної освіти тощо.

Зарубіжні науковці М. Сноек та І. Зогла (Snoek M. Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments) справедливо відмічають, що на розвиток педагогічної освіти у різних країнах можуть впливати макро-, мезо- та мікрорівні або перспективи. На макрорівні увага зосереджується на соціальному врегулюванні вчителів. Макро-перспектива включає всі державні інструкції щодо підготовки вчителів, низку освітніх закладів, ступенів та кваліфікацій вчителів. Мезо-перспектива передбачає співпрацю між вчителем-керівником та студентом-практикантом.

Національний уряд може впливати на систему підготовки вчителів. Однак у деяких країнах уряди обмежують систему підготовки педагогічних працівників. Інституції педагогічної підготовки вчителів забезпечують їм можливість вільного вибору методів викладання. З іншого боку, вільний вибір пов'язаний з великою відповідальністю, оскільки уряд може застосовувати суворі методи для того, щоб визначити, чи набули студенти-практиканти необхідних професійних знань. Підготовка вчителів – це частина освітньої системи, яка посідає відповідне місце в структурі освіти та пов'язана зі школами, оскільки навчає майбутніх вчителів. Тому вона відображає відмінності між національними системами освіти і її можна охарактеризувати та порівняти з точки хору міжнародних рівнів (МСКО-2011) та ліцензування навчання (Snoek M. Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments, с. 19–20; Кристочук Т. Є. Структура освітніх систем країн Середземноморського басейну: загальна характеристика, 2012, с. 124).

Зокрема, у 2007 році Європейською комісією було видано Постанову про рівень підготовки вчителів, згідно якої запроваджуються спільні європейські принципи відповідності знань вчителя до кваліфікації (Чепіль М. М., 2014).

Це означає, що вчителі повинні бути висококваліфікованими: вони повинні мати вищу освіту, а програми підготовки вчителів повинні включати три рівні (ступінь бакалавра, магістра та доктора), що буде гарантувати їхній статус в галузі європейської вищої освіти та збільшить можливість кар'єрного зростання. Здобути вищу педагогічну освіту можна в різних країнах ЄС, однак система вищої освіти у різних державах різна, тому положення підготовки вчителів змінюються. Окрім університетів, вищу педагогічну освіту можна отримати у вищих навчальних закладах різного типу, як мають 5-тий рівень акредитації згідно з Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО) (Snoek M. Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments, с. 11–29).

Слід підкреслити, що рівні підготовки вчителів відрізняються одне від одного, незважаючи на те, що всі програми мають відповідний ступінь акредитації вищої освіти. З метою порівняння рівнів підготовки вчителів Південної Європи, достатньо проаналізувати термін навчання, представлений в таблиці 3.1, Додатку 3.

Зокрема, у досліджуваних країнах спостерігається велика різниця в тривалості навчання і віку закінчення ВНЗ для підготовки до роботи в школі на посаді вчителя. Наприклад, термін навчання для підготовки

вчителів середньої школи становить відповідно : в Іспанії – до семи років, у Греції – 5 років, в Італії – упродовж 4 років (Babiarz M. Z., Kukla D., 2011, с. 271; Кристопчук Т. Є., 2013).

За даними, представленими у цій таблиці, підготовка вчителів на вищому рівні має тривалі терміни, що обґрунтовано вивченням професійно необхідних спеціалізованих предметів а також потребою у постійному професійному вдосконаленні, але залишається відкритим питання підвищення складності діяльності вчителя та професійні очікування з досягненням вищого освітнього рівня (Snoek M. *Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments*, с. 20).

Вчителів початкової школи зазвичай готують за моделлю з три-чотирирічним курсом навчання. В Іспанії, як і в Ірландії та Греції підготовка таких вчителів здійснюється у вищих навчальних закладах. Підготовка вчителів для середніх шкіл має різні форми реалізації і принципи організації. Зокрема, в Іспанії при підготовці вчителів молодших класів середньої школи використовується модель підготовки до викладання у початковій школі з урахуванням принципів вищої освіти. Вчителі другого циклу середньої освіти в усіх країнах ЄС, в тому числі, Греції, Італії та Іспанії, навчаються в університетах. Зокрема, підготовка вчителів в Іспанії адаптована до конкретних політичних і соціальних, економічних, історичних умов і до існуючої системи освіти в країні. Іноді школи педагогічної освіти входять до складу університетів, наприклад, в Іспанії (Babiarz M. Z., Kukla D., 2011, с. 271; Кристопчук Т. Є., 2013).

Рівень програм підготовки вчителів залежить від рівня здобуття академічного ступеня. Відповідно до Болонської системи вищі навчальні заклади в країнах ЄС мають право надавати ступінь бакалавра або магістра. У більшості країн ВНЗ готують вчителів на рівнях бакалавр-магістр. Результати цього реструктурування у різних країнах варіюються.

Таким чином, уведення ступеневої структури бакалавр-магістр забезпечило нові можливості для кар'єрного зростання вчителів. У більшості випадків магістерська підготовка орієнтована на продовження спеціальної освіти. Усі нові програми підготовки спрямовані на професійний розвиток учителя. Також уряди країн ЄС запропонували програми, які дозволяють готувати педагогів на рівні докторського ступеня.

Сучасне уявлення у європейському освітньому просторі про професіоналізм учителя варіюється. Професіоналізм учителя характеризується можливістю до автономного, професійного саморозвитку

за допомогою систематичного самопостереження, дослідження робіт інших вчителів та випробувань різних методик викладання. Це різноманіття точок зору призводить до урізноманітнення змісту підготовки вчителів: 1) вчитель – провідний фахівець, який ознайомлює учнів з конкретним предметом, при цьому акцент в навчанні покладається на засвоєння навчального предмета; 2) вчитель – член шкільної команди, при цьому увага акцентується на взаємовідносинах, навичках спостереження; 3) коли вчитель керується методами навчання, при цьому студенти практиканти навчаються викладати за новими методиками з використанням різноманітної навчальної літератури; 4) вчитель – професіонал, який розвиває свої власні методи навчання, при цьому студенти-практиканти повинні вивчати способи створення власних навчальних матеріалів відповідно до навчальної програми.

Тому, незважаючи на різноманітність точок зору щодо освітніх завдань та ролі професіоналізму вчителів у різних країнах ЄС, вчителі повинні сприяти індивідуальному розвитку дітей та молоді; керуванню процесами навчання; розвитку всієї школи як “навчального колективу”; підтриманню зв'язку зі світом, а також володіти наступними компетенціями: а) на рівні викладання – це проведення та керування процесами навчання, індивідуальний підхід до кожного учня, вміння правильно оцінювати знання; б) на рівні “навчального процесу” – це навчання іншомовній культурі, впровадження нових акцентів у навчанні, вміння об'єднувати навколо себе студентів з особливими потребами; 8) на рівні “роботи з учнями” – вміння працювати в команді, розвивати та досягати мети, використовувати сучасні інформаційні технології, брати участь в міжшкільних та міжнародних програмах; керувати та підтримувати лідерство в колективі (Snoek M. *Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments*, с. 11–27; Кристопчук Т. Є. Система педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: спільні та відмінні риси; Постригач Н. О. Моделі педагогічного знання та професійного навчання учителів: зарубіжний контекст, 2014, с. 391–395).

У процесі порівняльного аналізу систем післядипломної освіти Греції та України О. Проценко було визначено спільні та відмінні ознаки у їх розвитку. Основою спільності двох систем є процеси євроінтеграції, демократизації, глобалізації та інформатизації, які стали невід'ємними рушійними силами у розвитку післядипломної педагогічної освіти країн; дотримання принципу неперервності в педагогічній освіті; формування вчителя-європейця; розширення мобільності пе-

дагогічних працівників; упровадження дистанційних форм педагогічної освіти. Відмінності класифікуються як організаційні (у визначенні системи післядипломної педагогічної освіти; проведенні курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників з урахуванням їх посад; формах підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів; системі оцінювання досягнень педагогів) та інституційні (у поглядах на визначення закладів післядипломної педагогічної освіти; структурі та змісті програм підвищення кваліфікації вчителів; термінах їх навчання) (Проценко О. Б., 2009 а, с. 214–215; 2009 б).

У свою чергу аналіз світового досвіду організації і реформування педагогічної освіти в зарубіжних країнах, який здійснив В. Луговий, уможливив виявлення, з одного боку, загально-планетарних, а з другого, специфічно-регіональних тенденцій, що певною мірою стосується і локального вектору тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії. Спільним напрямом розвитку підготовки педагогів є все більш чітке її вирішення та визнання у якості самостійного особливого виду професійної освіти, що не зводиться до профілювання іншої фахової підготовки. Інтернаціональне зближення розмаїття модифікацій педагогічної освіти різних країн здійснюється при збереженні її національної самобутності, поліваріантності та множинності форм існування. Перенесення в Україну світового досвіду підготовки педагогічних працівників (у тому числі, Греції, Італії та Іспанії) потребує критичного його осмислення і має полягати не в заміні одних на інші рівноможливі й еквівалентні форми, а спрямовуватись на виправлення деформацій та підвищення ступеня організованості та цілісності власної педагогічної освіти з урахуванням умов і традицій своєї країни (Луговий В. І., 1995, с. 392).

Таким чином, порівняльний аналіз сучасних систем професійної підготовки вчителів Греції, Італії та Іспанії уможливив виокремлення загальних, особливих та специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти.

До специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти У Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття відносяться тенденції регулювання попиту і пропозиції грецьких вчителів, що мають внутрішню і зовнішню природу. Зовнішня тенденція пов'язана із старінням педагогічних працівників, а внутрішня – із явищем демографічної кризи та державним замовленням освітніх послуг, що зумовлюється особливостями ринку праці. Також, відмічається фемінізація педагогічної професії та збільшення кількості жінок у педагогічних ВНЗ, котрі

навчаються «чоловічим» предметам (фізика, математика), в результаті чого в системі шкільної освіти спостерігається фемінізація напрямів точних наук, на відміну малої чисельності учителів жіночої статі в системі шкільної, професійної та технічної освіти.

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

Аналіз стану та динамічного розвитку західноєвропейських освітніх систем свідчить про початок епохи її глобального реформування. Важливим поштовхом для цього стали процеси глобалізації та інтернаціоналізації, які посилюють тенденції мобільності, неперервності освіти впродовж життя, інтеграції. Саме інтеграційні процеси в Західній Європі (у тому числі й південно-європейського регіону) визначають напрями її реформування в контексті створення єдиного європейського освітнього простору. Цей процес передбачає зближення систем підготовки вчителів в країнах європейської спільноти з одночасним збереженням і розвитком їхньої національної самобутності.

Тому одним із шляхів розв'язання зазначених проблем в умовах інтеграції України до європейського та світового освітнього простору, є не тільки звернення до найкращих зразків вітчизняної педагогічної спадщини, а й урахування загальних тенденцій європейського розвитку освіти дорослих, результатів міжнародних досліджень, прогресивних ідей зарубіжного досвіду (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 42; Постригач Н. О. Сучасні тенденції змісту підготовки вчителів для дошкільних установ та початкової школи Греції, 2006, с. 100–103; Постригач Н. О. Пріоритетні напрями підготовки професійної підготовки вчителя іноземної мови у Греції, 2009, с. 258–263).

У цьому контексті порівняльний аналіз досвіду Греції, Італії та Іспанії з розбудови системи педагогічної освіти викликає значний інтерес в якості джерела всебічного осмислення та творчого використання його конструктивних ідей, а також може стати потужним поштовхом для випереджувального розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти.

На Європейському континенті педагогічна освіта є включеною в процес європеїзації. Якщо порівняти педагогічну освіту 80-х років минулого століття і педагогічну освіту на початку ХХІ ст., то виявиться кілька важливих характеристик: педагогічна освіта вже не є відособленою га-

лузью підготовки, а виступає як невід’ємна частина вищої освіти і науки; системи вищої освіти (і досліджень) у 46 європейських країнах перебувають на шляху до спільного Європейського простору вищої освіти і науки; європеїзація й інтернаціоналізація педагогічної освіти є значно складнішим процесом, аніж європеїзація й інтернаціоналізація вищої освіти в цілому; розгляд змін в європейській педагогічній освіті є важливим з глобальної точки зору (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 146).

У кінці ХХ – початку ХХІ ст. переважна більшість країн, у тому числі Греція, Італія та Іспанія відчули необхідність реформування систем освіти, приведення їх у відповідність до потреб і перспектив соціально-економічного розвитку, котрий певною мірою визначає зміст та структуру педагогічної освіти. Це було викликано потребами у розв’язанні основних протиріч: між високими вимогами, що пред’являються сучасним суспільством до спеціалістів і недостатнім рівнем їх професійної підготовки; необхідністю оновлення змісту вищої освіти у зв’язку із зростанням об’єму інформації (Ярошинська О., 2011, с. 137).

Як зазначає М. Чепіль, суттєві політичні й соціокультурні та економічні зміни, що відбуваються в останні роки в країнах Європи, безпосередньо впливають на їх освітні системи. Тому особливій актуальності у вказаному контексті набули проблеми визначення нової ролі педагога в суспільстві, формування єдиної системи вимог до нього, що відтворюватиме зміст і основні тенденції тих змін, які відбуваються у професійно-педагогічній підготовці вчителів (Чепіль М. М., 2014, с. 195).

Відтак одним із ключових пріоритетів освітньої політики у Європі та світі є створення нової моделі вчителя-європейця, “здатного працювати в різних освітніх системах”, який “розширює свою ідентичність від місцевого до національного і європейського рівнів” (Кіщенко Ю. В., 2004, с. 4; Постригач Н. О. Ключові компетентності учителя-європейця в діяльності міжнародних освітніх організацій, 2012, с. 31–33).

У цьому відношенні Ч. Купісевич зазначає, що “вчитель повинен мати академічну освіту, вміти вчитися, бути здатним до вироблення цих навичок у своїх учнів, швидко і ефективно реагувати на все, що є прогресивним і творчим. Важливим елементом є любов до своєї роботи, а також постійне удосконалення професійних навичок. Нові економічні, суспільні й політичні зміни ставлять перед вчителями нове завдання – вони мусять виховувати учнів як громадян Європи” (Kupisiewicz Cz., 1987, с. 211).

Це передбачає запровадження європейського виміру у системи освіти й підготовки, зокрема, у структури вищої освіти, практику роботи школи та повсякденного життя освітньої громади, формування громадянської компетентності вчителя (Постригач Н. О. Ретроспективний аналіз розвитку європейського виміру у громадянській освіті вчителів, 2012; Постригач Н. О. Розвиток громадянської компетентності вчителів в університетах країн Південної Європи (Греції, Італії та Іспанії), 2014; Постригач Н. О. Розвиток європейського виміру в освіті країн ЄС: іспанський контекст, 2011; Постригач Н. О. Розвиток ідей європейського виміру в структурах вищої освіти Європи, 2011; Постригач Н. О. Структурні компоненти громадянської компетентності сучасного вчителя-європейця, 2012).

Знання тенденцій в освіті дає основу для її прогнозування і реального відродження, системного управління нею, подолання емпіризму в педагогічній науці і практиці. Саме тому питання про тенденції в освітній сфері стає дедалі актуальнішим (Edukacja narodowa priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL, 1989, с. 65).

Тенденція є категорією порівняльної педагогіки, яка у контексті активізації прогностичної функції (що розуміється з позиції надання прогностичних рекомендації щодо можливості застосування зарубіжного досвіду в національній освіті) все більше перетворюється на базу. Як відзначає український компаративіст Н. Лавриченко, тенденція (з лат. спрямованість розвитку якогось явища чи процесу) є більш прийнятною для більшості учених-компаративістів, вона слугує формою визначення закономірностей, які загалом не мають іншої реальності, крім тенденції, крім наближення до чогось у тенденції. Отже, тенденцію можна охарактеризувати як базову категорію порівняльної педагогіки, яка трактується нами не лише з позиції виявлення напряму руху, а й у контексті сутності якісних змін, що відбуваються під час цього руху (Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: автореф., 2011, с. 12–13; Лавриченко Н., 2006, с. 21).

Учений Б. Вульфсон за мету порівняльної педагогіки визначає виявлення тенденцій та закономірностей розвитку освіти у різних країнах, геополітичних регіонах та у глобальному масштабі, співвідношення загальних тенденцій та національної або регіональної специфіки, виявлення позитивних та негативних аспектів міжнародного педагогічного досвіду, форм і способів взаємозбагачення національних педагогічних культур (Вульфсон Б. Л., 2003, с. 80).

Дослідження сучасних тенденцій розвитку освіти у провідних розвинутих країнах світу та в Україні, здійснене П. Лузан і О. Васюк уможливило поетапне визначення тенденцій: від системи дошкільного виховання до педагогічної освіти, визначаючи провідні напрями та стратегії системи педагогічної освіти розвинутих країн (Лузан П. Г., Васюк О. В., 2010, с. 238–256).

Зокрема, ученими визначено наступні провідні тенденції розвитку системи дошкільного виховання: загальне розширення мережі дошкільних закладів; пріоритетне створення повноцінних дошкільних закладів, що ставлять за мету як турботу про повноцінне харчування, догляд за здоров'ям дітей, так і їх різнобічний розвиток, підготовку до школи, психологічну адаптацію до умов наступного навчання; розвиток системи психолого-педагогічного та соціально-педагогічного консультування майбутніх та молодих батьків.

Серед тенденцій системи початкової освіти виокремлено: зближення початкової школи з дошкільними закладами; злиття початкової школи з першим ступенем середньої освіти – створення “основної школи” (базової), обов'язкової для всіх дітей упродовж 9–10 років навчання у більшості країн світу; об'єднання дрібних шкіл у сільській місцевості; поява або зростання кількості початкових шкіл, які задовольняють культурні потреби окремих груп населення.

Тенденціями розвитку середньої освіти є: її диверсифікація, що надасть можливість кожній людині розвинути й застосувати свої таланти, обмежить шкільний відсів, дозволить багатьом юнакам і дівчатам позбавитись почуття відчуженості та відсутності перспектив на майбутнє; надання випускникам середніх навчальних закладів подвійної життєвої перспективи: можливості вступити до закладу післясередньої освіти та безпосереднього вступу у світ праці з набуттям у процесі навчання в школі (навіть академічного профілю) певних професійних компетенцій.

Тенденціями розвитку професійно-технічної освіти є активізація у її організації приватної ініціативи.

Тенденціями розвитку вищої освіти провідних розвинутих країн світу є: варіативність системи вищої освіти, яка досягається через розширення неуніверситетського її сектору; збалансування пропорцій випуску спеціалістів різних професій та галузей знань; удосконалення системи акредитації вищих навчальних закладів; розвиток наукового потенціалу вищих навчальних закладів; реформування характеру управління вищими навчальними закладами.

Аналіз еволюції, становлення систем професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи наприкінці XX століття уможливив виокремлення Л. Пуховською низки загальних тенденцій їх розвитку: національні системи професійної підготовки вчителів в країнах Європейської Співдружності еволюціонують у напрямі зближення та конвергенції; примат гуманізму в житті високотехнологічного західного суспільства наприкінці XX ст. сприяв актуалізації особистісно-орієнтованого напрямку розвитку теорії та практики професійної підготовки вчителів, в основі якого лежать цінності саморозвитку, самоосвіти, самореалізації; рух за підготовку вчителів-професіоналів (Пуховська Л. П., 1998).

Дослідницею обґрунтовано організаційно-структурні тенденції еволюції відповідних систем, які знаходяться на осі взаємозв'язку із змістовно-процесуальними тенденціями. До організаційно-структурних тенденцій професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи кінця XX ст. науковець відносить: поступ у напрямі формування ґрунтовної системи профорієнтації на педагогічну професію на довузівському етапі та системи професійного відбору в процесі навчання у вищому навчальному закладі; відхід від системи структурних відмінностей в підготовці вчителів початкових та середніх шкіл; включення структур професійної підготовки вчителів у систему вищої освіти і поступовий перехід до вищої освіти як єдиного типу підготовки вчителів для всіх типів шкіл; послідовне утвердження системи багаторівневої педагогічної освіти; розширення підготовки вчителів в умовах університетів; виділення університетських педагогічних інститутів як відносно автономних структур для підготовки педагогів різних спеціальностей, спеціалізації і профілів; перехід до багаторівневої педагогічної освіти з її можливостями забезпечення варіативності та гнучкості підготовки, професійного розвитку вчителя, з одного боку, а також поступового запровадження європейського стандарту підготовки вчителя – з іншого.

До змістово-процесуальних тенденцій Л. Пуховська відносить: перманентний перегляд навчальних планів та програм базової педагогічної освіти на основі досліджень взаємопов'язаного комплексу методологічних, психологічних, загально-педагогічних та методичних проблем та відповідно до реальних потреб шкільної практики; оновлення змісту всіх складових компонентів підготовки вчителя; посилення загальної підготовки вчителя у напрямі її культурологічного наповнення; оновлення спеціальної підготовки вчителя, спрямоване на те, щоб майбутні вчителі одержали цілісне уявлення про наукову галузь, у якій вони спеціалізу-

ються; зростання значення і ролі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя за рахунок інтеграції різних знань; посилення уваги до формування комунікативної компетентності майбутнього педагога в умовах істотного розширення навчально-педагогічного простору; підвищення ролі практичної професійної підготовки вчителя, урізноманітнення її форм і методів; істотними характеристиками підготовки вчителів на всіх рівнях стають професійний розвиток і дослідження (Пуховська Л. П., 1998, с. 210–219; 1997).

Як стверджує В. Луговий, дослідники спираються на емпіричні спостереження і представляють тенденції безсистемно, майже не обґрунтовуючи їх теоретично, що, в свою чергу, зумовлює складність визначення головних та підпорядкованих... ступеня загальності, особливості та однопорядковості цих тенденцій, їх кількісної повноти, співвідношення (координаційне чи субординаційне) (Луговий В. І., 1994, с. 75–76).

Далі науковець зазначає, що обґрунтування тенденцій в освіті стане не безладно-конгломератним набором, а упорядковано-ієрархічним системним утворенням, якщо емпіричний аналіз дослідження доповнити системним вивченням освіти, детальнішим рівнем їх розгляду, якщо “керуватись тим, що розвиток освітньої системи здійснюється у напрямках, які забезпечують поліпшення виконання нею своїх функцій”. Тенденції освіти щонайперше обумовлюються її функціями. Проектуючи на виявлену теоретичним шляхом сукупність тенденцій реальну картину освітньої практики, можна встановити, котрі з них є дійсними, актуальними, а котрі можливими, потенціальними, які природні, а які штучні. Саме динаміка співвідношення внутрішніх та зовнішніх регуляторів буття та розвитку освітньої системи і визначатиме врешті, які потенціальні внутрішньо детерміновані тенденції реалізовуватимуться, а які залишатимуться у стані можливості (Луговий В. І., 1994, с. 76–79).

Зокрема, при вивченні світового досвіду підготовки педагогічних працівників учений наводить спосіб визначення мегатенденцій та пов'язаних з ними субтенденцій у педагогічній освіті, розроблений американськими ученими Д. Круіксбенк та Ж. Круц. Перша мегатенденція виражається у розширенні залучення педагогів-практиків до консультування та управління педагогічною освітою. Друга мегатенденція полягає у поліпшенні програм підготовки педагогічних працівників. До неї відносяться сім підпорядкованих тенденцій: 1) удосконалення загальної освіти педагогів; 2) посилення їх компетенції у змісті предмета викладання; 3) поліпшення необхідних допоміжних знань; 4)

визначення та документальне оформлення бази знань для педагогічної освіти; 5) збільшення до п'ятирічної підготовки та розширення післябакалавратної освіти; 6) визначення типово-взірцевих освітніх програм; 7) поліпшення адаптації та введення підготовлених педагогів до професії. Третя мегатенденція становить собою піднесення значення педагога. Тут діють наступних п'ять субтенденцій: 1) заохочення осіб до обрання педагогічної професії; 2) заохочення осіб від бізнесу, промисловості та військовослужбовців розпочати другу кар'єру – педагога; 3) підвищення стандартів прийняття та утримання здобувачів педагогічної освіти; 4) протидія зменшенню кількості кандидатів з-поміж національних меншин, що освоюють педагогічну професію; 5) зростання інтересу до освітньої діяльності у частини випускників шкіл та вищих навчальних закладів (Луговий В. І., 1994, с. 96; 1995).

Одним із способів визначення тенденцій у педагогічній освіті є емпірично-фактологічний спосіб – “опис фактологічної бази дослідження, кваліфікація та узагальнення фактів у конкретно досліджуваному тексті” (Сурмін Ю., 2008, с. 84).

Результати досліджень (Постригач Н. О. Система оплати праці вчителя за рубежом: досвід Грецької республіки, 2006; Постригач Н. О. Еволюція соціального іміджу сучасного грецького вчителя, 2012; Постригач Н. О. Профессиональное развитие учителей как субъектов международного образовательного пространства, 2013; Teacher training system in Spain, 2014, с. 22–47; Dziewulak D., 1997; Kupisiewicz Cz., 1987; Pachociński R., 1998; Rabczuk W., 1994) засвідчили, що основою для формування нового обрису та соціального іміджу вчителя стало неперервне навчання, котре реалізується в центрах професійного розвитку та різностороннього навчання, а також в дошкільних освітніх закладах. Більшість європейських країн, в тому числі Греція, Італія та Іспанія, забезпечують університетську підготовку для вчителів усіх освітніх рівнів. Вищу освіту запроваджено також на середньому рівні 2-го ступеня, на рівні ліцею та вищому професійному рівні.

Вітчизняні (Кристочук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу, 2013; Чепіль М. М., 2014; Пуховська Л. П., 1997) та зарубіжні учені (Kupisiewicz Cz., 1987; Mosakowski R., 2002) одностайні у думці, що моделі професійної підготовки вчителя в різних країнах неоднорідні, що пов'язано з усталеними освітніми та культурними традиціями та педагогічним досвідом, однак Європейська Співдружність все ж намагається гармонізувати їх створенням однорідної моделі вчителя-ев-

ропейця (Постригач Н. О. До питання розвитку педагогіки портфоліо у професійному становленні учителя-європейця, 2012; Постригач Н. О. Ключові компетентності учителя-європейця в діяльності міжнародних освітніх організацій, 2012, с. 249–253), який повинен мати вищу освіту і володіти принаймні двома іноземними мовами; бути фахівцем стосовно загального розвитку особистості; передавати знання, опираючись на найновіші досягнення в науці, техніці та засобах інформації; безперервно актуалізувати й розширювати знання учнів про професію, затребувані на ринку праці; спонукати учнів до активного підходу для здобуття знань та їх застосування; активно діяти та взаємодіяти з навколишнім середовищем тощо. Створення такої однорідної моделі вимагає оволодіння компетенціями у нових галузях знань та сферах суспільного життя, розширення співпраці з колегами, батьками учнів, освітньою громадою та іншими представниками суспільства. Вчителі все частіше стають провідниками змін у соціальному, економічному, культурному житті суспільства, а також лідерами і керівниками учнівського колективу. Така нова концептуальна модель сучасного вчителя викликає зміну організації праці та робочого часу (Дубасенюк О. А., 2008, с. 8–29; Кристопчук Т. Є., 2013).

Однак, для країн ЄС, в тому числі Греції, Італії та Іспанії, характерні й загальні тенденції, зокрема: партнерство університетів зі школами; продовження періоду педагогічної освіти; посилення інтересу до неперервного професійного розвитку вчителів тощо.

Ю. Короткова обґрунтувала наступні тенденції розвитку професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи у Греції (Короткова Ю. М., 2008, с. 162–163):

I. Структурно-організаційні тенденції розвитку професійної підготовки вчителя початкових класів:

1. Повний перехід до університетської педагогічної освіти.
2. Підвищення професійного рівня випускників педагогічних академій.
3. Поступ у напрямі відходу від структурних відмінностей у підготовці вчителів початкової і середньої школи.
4. Децентралізація в галузі вищої освіти, а відповідно, і в підготовці вчителів початкових класів.

II. Змістовно-процесуальні тенденції:

1. Повна автономія педагогічних відділень початкової освіти в роботі навчальних планів.
2. Збагачення варіативної частини навчального плану.

3. Зростання значення і ролі професійної підготовки критично мислячого (“рефлексуючого”) учителя.

4. Введення європейського компонента до навчальних планів і програм підготовки вчителя початкових класів.

5. Посилення уваги до проблеми навчання і виховання дітей з особливими потребами.

6. Підвищення ролі педагогічної практики в процесі професійної підготовки вчителя початкових класів.

Проведене дослідження структури та системи професійної підготовки педагогів в Італійській республіці уможливили визначення наступних тенденцій:

1. Спільне функціонування паралельної та послідовної моделей педагогічної освіти в Італії.

2. Напрями підготовки майбутніх вчителів:

а) навчальні установи для вчителів дошкільних закладів: 3-річні студії для дівчат, педагогічні лиції;

б) навчальні заклади для вчителів середньої школи – дворічне навчання у Школі спеціалізації SSIS (Specialization School for Secondary School Teaching), університети (Кричковська Х., 2008; Постригач Н. О. Організація післядипломної підготовки вчителів іноземних мов в Італії (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст., 2013, с. 114 – 122).

3) категорії академічних працівників: професори першого та другого рівня, професори-дослідники, професори-контрактники, викладачі іноземних мов.

З'ясовано, що в Іспанії та інших європейських країнах офіційно створена система оцінювання педагогічної освіти. Моніторинг якості вищої освіти і зовнішня оцінка роботи викладача є обов'язковою або рекомендованою. Важливими факторами у системі освіти є забезпечення якісного професійного розвитку для вчителів, а також моніторинг, беручи до уваги різноманітність об'єктів покращення професійної автономії вчителів та шкіл в розмаїтті пропозицій. З метою визначення терміну “хороший вчитель” в Іспанії, як і в багатьох європейських країнах, розробили кваліфікаційні стандарти, як визначають компетенцію та сприяють ефективній діяльності. У процесі підготовки вчителів формується належна основа для розвитку компетенцій вчителя і супроводжується рішеннями стосовно професійного розвитку вчителів... В Іспанії особлива увага приділяється підвищенню кваліфікації викладачів та інструкторів (Babiarz M. Z., Kukla D., 2011, с. 3164 Кристопчук Т. Є., 2013).

Зокрема, Т. Кристопчук було виділено актуальні реформи і пріоритети в галузі іспанської освіти: професійний розвиток вчителів і тренерів; впровадження нового законодавства для початкової підготовки вчителів у контексті Болонського процесу; поточні переговори між Міністерством освіти і союзом вчителів щодо статусу державного службовця; підтримка професійного та суспільного визнання академічного персоналу в рамках програми “Стратегії університету-2015”; сприяння національній програмі підготовки вчителів (за винятком викладачів), спрямованій на педагогів першого циклу початкової освіти (Кристопчук Т. Є., 2013, с. 316).

У ході дослідження польськими ученими було з’ясовано, що Іспанія має один з найнижчих показників у галузі освіти в Європі, що пояснюється відсутністю належного рівня професійної підготовки. Однак дослідження щодо професійного розвитку засвідчують, що всі вчителі в Іспанії беруть участь у заходах підвищення кваліфікації. Курси підвищення кваліфікації тривають близько 25 днів, вони інтенсивні, але недовготривалі. Форми навчання включають в себе: курси, семінари (наприклад, пов’язані з предметом та методами навчання), конференції, семінари, в яких представлені результати досліджень в галузі освіти та освітніх проблем, програми для підвищення кваліфікації, візити-спостереження в інші школи, співпраця між вчителями для обміну досвідом, індивідуальні або спільні дослідження, наставництво, спостереження або тренування, уроки – демонстрації тощо. Однак, незважаючи на доступність різноманітних форм підвищення кваліфікації, більше 60 % опитаних вчителів повідомили, що вони хотіли б отримати більше професійного розвитку, ніж той, який вони одержали. У цьому аспекті цінною підтримкою для професійного розвитку вчителів можуть виявитися стажування та наставництво з допомогою досвідчених та авторитетних вчителів, що є особливо важливим для вчителя-початківця (Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się. – OECD, Talis, 2008, с. 18–24; Кристопчук Т. Є., 2013,).

Отже, здійснене дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії у зазначений хронологічний період, незважаючи на національні відмінності у підготовці вчителів, дозволяє виокремити низку спільних тенденцій їх розвитку.

Перша спільна тенденція – забезпечення європейського виміру, тобто загальноєвропейської ідентичності у педагогічній професійній підготовці, котрі реалізується через розробку та затвердження спільних європейських принципів компетенцій та кваліфікацій вчителів, єдиних

європейських стандартів якості педагогічної освіти та формування загального європейського простору вищої освіти і науки. У першій спільній тенденції нами виділено наступні під тенденції: 1) посилення інтересу до неперервного професійного розвитку вчителів, що реалізується в основному через центри професійного удосконалення (Італія) та професійного розвитку (Греція, Іспанія); 2) співпраця навчальних закладів підготовки вчителів з університетами, а також подовження періоду педагогічної освіти; 3) запровадження до навчальних програм та планів європейського виміру. Зокрема проблематика європейськості в програмах підготовки вчителів піднімається в Італії та Іспанії, котрі мають специфічні структури післядипломної освіти.

Друга спільна тенденція – підвищення суспільної ролі та статусу педагогічної професії. Підтенденціями цієї тенденції є наступні: 1) широка професіоналізація роботи вчителя; 2) посилена відповідальність педагога за участь в реалізації суспільної, економічної мети держави; 3) розширення співпраці між вчителем і його колегами, батьками, учнями; 4) передача вчителям обширної та глибокої бази педагогічних знань.

Третя спільна тенденція – поширення і розвиток академічної мобільності педагогічних працівників, з якою пов’язані наступні під тенденції: 1) збільшення кількості студентів, інституцій, факультетів і курсів в національних системах педагогічної освіти досліджуваних країн, зумовлене уведенням європейської системи залікових одиниць, призначеної для розширення академічної співпраці між університетами; 2) обмін студентами через програми обміну (LINGUA, COMENIUS, SOCRATES), які уможливають участь студентів досліджуваних країн брати участь в освітніх обмінах університетів ЄС та отримати кредитний бал в рідному університеті; 3) визнання та сертифікація дипломів студентів – майбутніх вчителів Греції, Італії та Іспанії в країнах ЄС; 4) розвиток відкритої дистанційної освіти з метою забезпечення інформаційної грамотності, що дозволяє студентам адаптуватися до змін та викликів суспільства знань тощо.

Виходячи із загальних спільних тенденцій було встановлено особливі тенденції педагогічної освіти вчителів Греції, Італії та Іспанії: 1) здійснення професійної підготовки вчителів в різних типах вищих шкіл (неповних, середніх, вищих). Кожна з них використовує процедуру відбору найбільш компетентних кандидатів до педагогічної професії. У підготовці вчителів середніх шкіл основна роль відводиться університетам. Інколи вищі педагогічні школи входять до складу університетів (Іспанія);

2) різна тривалість педагогічної підготовки та вік вступу. Наприклад, відмінності щодо тривалості навчання вступників на педагогічні факультети, котрі готують вчителів середніх шкіл досить значні: від 4 років – в Італії, 5 років – у Греції, 6 років – Іспанії тощо. Вік вступу на навчання в Італії становить 19 років, в Іспанії – 18 років, Греції – 17,5–18 років. Греція та Іспанія реформували власні системи педагогічної освіти, передаючи її університетам. Схожу стратегію реформи педагогічної освіти прийняла Італія. Підготовка вчителів середніх шкіл досліджуваних країн опирається на різні принципи і набуває різних форм залежно від циклу середньої школи. Зокрема, вчителі початкових класів середніх шкіл готуються до педагогічної діяльності згідно з моделлю навчання вчителів основних шкіл або відповідно до принципів підготовки вчителів старших класів середньої школи. Освіта вчителів для роботи в першому циклі середньої школи триває від 3 до 4 років, але так званий період педагогічної освіти часто відокремлений від відповідної освіти, що зумовлює подовження терміну навчання (Іспанія).

До специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти віднесено: 1) різнотипність структури вищих навчальних закладів, що здійснюють професійну підготовку; 2) диверсифікація післядипломної педагогічної освіти у контексті неперервного професійного розвитку. Система підвищення кваліфікації характеризується відсутністю системності, закономірності, централізації, але й різноманітністю установ, форм і термінів тощо.

Відповідно до Резолюції № 1 Міністрів освіти європейських держав «Про нові завдання вчителів та їхню підготовку» фахова підготовка й підвищення кваліфікації вчителів має розглядатися як неподільне ціле, як форма неперервної освіти. Ключовою ідеєю післядипломної освіти є дослідницька діяльність. Зокрема, на відміну від Італії, Португалії ..., де перепідготовка освітян – справа добровільна, хоча і є «професійним обов'язком педагога», у Франції, Греції ... навчання на курсах підвищення кваліфікації є обов'язковим (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 202).

Слід зауважити, що підвищення кваліфікації вчителів досліджуваних країн здійснюється на базі різних установ. Зокрема, післядипломна педагогічна освіта Греції здійснюється в педагогічних інститутах, вищих навчальних закладах, регіональних центрах підготовки, центрах професійного удосконалення – в Іспанії, школах спеціалізації (SSIS) – в Італії. Найбільш поширеними формами кваліфікації вчителів є конферен-

ції (Іспанія), семінари (Греція), наукові гранти та пілотні проекти (Італія) (Кричковська Х., 2008, с. 217–224; Постригач Н. О. Інноваційні аспекти професійного розвитку вчителів в Італії, 2014; Постригач Н. О. Проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Італії в ХХІ столітті: уроки для України, 2012; Постригач Н. О. Професійний розвиток вчителів Грецької республіки : сучасний стан та проблеми, 2012).

Таким чином, провідними тенденціями в розвитку педагогічної освіти на початку ХХІ ст. (котрі є спільними і для Греції, Італії, Іспанії та України) було визначено наступні:

- утвердження процесу європеїзації (європейського співробітництва в найширшому сенсі) та інтернаціоналізації й глобалізації освітнього простору;
- формування спільного європейського простору вищої педагогічної освіти і науки з відповідним узгодженням змісту педагогічної освіти (курукулуму) та процедури взаємовизнання дипломів і затвердження загальноєвропейської рамки професійних кваліфікацій;
- інтеграцію європейської педагогічної освіти;
- національну спрямованість педагогічної освіти;
- університетизацію педагогічної освіти;
- фундаменталізацію педагогічної освіти
- запровадження компетентнісного підходу;
- гуманізацію, демократизацію, диверсифікацію, децентралізацію, неперервність та зростання престижу професії педагога; – інноваційність у сфері підготовки вчителів, яка передбачає створення для студентів можливостей займати активну позицію в навчальному процесі, освоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, набуття власного досвіду;
- багатокладність, варіативність і гнучкість організації професійної підготовки педагогів;
- наступність та взаємозв'язок професійно-педагогічної підготовки на різних етапах освіти;
- посилення соціологічної орієнтації, що виявляється у підвищенні значення та пролонгації педагогічної практики з орієнтацією на формування вчителя-громадянина;
- впровадження і використання нових технологій, пошукової орієнтації в освіті та професійній підготовці вчителів (*Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*, 2011, с. 193).

Осмилення провідних тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах ЄС уможливило формулювання перспективних напрямів та науково-практичних рекомендацій щодо використання прогресивних ідей південно-європейського досвіду модернізації вітчизняної педагогічної освіти в Україні на державному, інституційному та індивідуальному рівнях.

5.3. Перспективні напрями модернізації вітчизняної педагогічної освіти на сучасному етапі

Необхідність трансформації освітніх систем обумовлена потребою країн у знятті перешкод для вільного переміщення товарів, людей, послуг в європейському і світовому просторі. Це, в свою чергу, неминуче вимагає формування у громадян навичок переходу від життя в локальному (регіональному, національному) середовищі до життя і співробітництва в глобальному просторі. У цих умовах на провідні позиції будуть виходити країни, що зможуть опанувати мистецтво швидких трансформаційних змін. Постійне поповнення і відновлення знань є необхідною умовою високої кваліфікації у компетентності кадрів. Система підготовки кадрів повинна враховувати ті умови, у яких буде жити і працювати майбутній фахівець. Зміни, що входять у наше життя, повинні бути сигналом і для відповідної адаптації системи навчання і тренінгу людей. Процес європейської інтеграції передбачає створення загальноєвропейського освітнього і наукового простору, на основі розроблення спільних критеріїв і стандартів у галузі освіти та науки з метою визнання періодів та термінів підготовки фахівців з вищою освітою, що сприятиме співробітництву між вищими навчальними закладами Європи, мобільності викладацького складу і студентів. У рамках Болонського процесу формується Європейський простір вищої освіти, що визначений географічними та інституційними нормами Європейської культурної конвенції (Шинкарук В. Д., Бабин І. І., Терещук Г. В., 2008, с. 8).

Проблема модернізації вітчизняної освіти, зокрема, педагогічної в контексті європейської інтеграції є досить актуальною та стала предметом вивчення таких науковців як В. Андрущенко, В. Ковальчук, В. Кремень, М. Михальченко, В. Огнев'юк, А. Сбруєвої, а також авторів колективної монографії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих (ШООД) НАПН України (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011) тощо.

Зокрема, у колективному монографічному дослідженні співробітників співробітників відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і

освіти дорослих ШООД імені Івана Зязюна НАПН України встановлено, що модернізація системи педагогічної освіти в країнах ЄС (у тому числі, Греції, Італії та Іспанії) забезпечується насамперед цілеспрямованою державною підтримкою, послідовною освітньою політикою, продуманими реформами, які базуються на демократичних засадах відповідно до вимог суспільства в умовах поглиблення європейської інтеграції. З'ясовано, що у педагогічних дослідженнях використовуються близькі за суттю до модернізації терміни “реформування”, “інноваційні процеси”... Хоча модернізація означає зміни відповідно до сучасних умов, головна її суть полягає у зосередженні уваги на поліпшенні будь-якого явища і необхідності виокремлення його від таких понять, як «розвиток», «зміна», «трансформація». Модернізація освіти – це процес створення нових механізмів її функціонування відповідно до потреб сучасного суспільства й здійснюється зазвичай за трьома напрямками: створення цілісної, органічної системи освіти; адаптація освіти, з урахуванням характеру й сутності, до нових ринкових відносин та реалій розвитку суспільства; інтеграція національної системи освіти у світовий освітній простір із збереженням національної самобутності (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 197).

Водночас, український науковець В. Ковальчук зазначає, що застосування терміну “модернізація” вимагає переосмилення стану педагогічної освіти крізь призму кардинального оновлення змісту освіти, форм прояву та механізмів функціонування у суспільстві, що в умовах української реальності трансформується у некерованому режимі на рівень інформаційного типу розвитку. Науковець пропонує розглядати проблемне поле педагогічної освіти на трьох рівнях. Перший рівень – оцінка потреби модернізації актуального питання, вирішення якого неможливо уникнути і яке залежить від нашого ставлення до нього. Цей рівень притаманний поточному стану справ на етапі сталого функціонування суспільства. Другий рівень – віднесення реформування педагогічної освіти до рівня задач, що сформувалися під тиском протиріч суспільного розвитку на минулому етапі. Маючи у своєму розпорядженні засоби модернізації педагогічної галузі, виникає необхідність створити ефективний механізм модернізації. Модернізація педагогічної освіти – це суспільна проблема, що сформувалась у ході міжцивілізаційного зсуву. Сучасна криза вимагає докорінної модернізації педагогічної освіти, бо змінюється підстава освітянського процесу – це третій рівень аналізу. Автор наголошує, що визначення модернізації педагогічної освіти як соціальної проблеми

принципово відрізняється від визначення соціального завдання. Різниця полягає у тому, що для вирішення проблеми ще не має засобів, і цим вона якісно відрізняється від завдання, для вирішення якого завжди є засоби (Криstopчук Т. Модернізація педагогічної освіти в Україні в контексті намірів щодо входження в Європейський освітній простір, с. 3).

У свою чергу В. Андрущенко та В. Бондар в основу модернізації педагогічної освіти вважають за доцільне покласти сукупність ідей та підходів, серед яких провідними мають виступати: оптимізація та укрупнення змістових одиниць в умовах переходу від чотиріступеневої до двоциклової системи підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу; перехід від енциклопедичної до компетентнісної парадигми освоєння змісту відповідної професії; ідея автодидактичного забезпечення формування особистості професіонала як внутрішньоосвітнього “прирощування” і розвитку “Я-концепції”; ідея синергетизму в забезпеченні наступності, єдності – взаємопроникнення складових педагогічної та андрагогічної моделей організації та здійснення навчання студентів; забезпечення органічної єдності двох професійно-особистісних новоутворень випускника: професійної спроможності і особистісної здатності конкурувати в умовах ринку праці, які виступатимуть системотвірними індикаторами якості випускника (Андрущенко В., 2004 а; 2009; Криstopчук Т. Модернізація педагогічної освіти в Україні в контексті намірів щодо входження в Європейський освітній простір, с. 5).

На переконання учених, модернізація і реалізація нової моделі педагогічної освіти має враховувати сутність категорії неklasичності формування людини, зваженого співвідношення класичної і сучасної педагогіки і філософії. Дослідники зауважують, що класична педагогіка, як і філософія, своїми положеннями, ідеями, концепціями упродовж віків забезпечувала й продовжує ще впливати на підготовку людини до життя через розуміння нею рівня й результатів технологічного освоєння дійсності, матеріального та духовного багатства – основної суті поняття “цивілізація”.

Кінець ХХ століття ознаменувався переоцінкою цінностей і теорій, коло яких динамічно розширюється до рівня світової цивілізації, світового співтовариства. Щоб позначити еволюційний перехід від класичної, стихійно-спонтанної історії до інтелектуальної, духовно-просвітницької революції, з якою зв’язаний перехід до нового суспільного ладу, нової світової цивілізації, автори сучасних соціальних теорій і технологій (В. Андрущенко, В. Євтух, С. Клепко, В. Матвієнко) приймають за

провідну тенденцію неklasичності майбутнього існування людства та пов’язані з нею ідеї революційного оновлення основ цивілізаційного розвитку. Завданням українських педагогів, соціологів, філософів освіти є соціальна модернізація педагогіки, здатної гармонізувати відносини у системі “суспільство-людина-природа”, зміцнювати планетарну єдність народів, консолідувати людство як спільноту в умовах екологічної загрози (Андрущенко В., 2009).

Другою моделлю соціальної реальності та виховання людини є динамічна структурна модель, пов’язана з проектуванням соціальних явищ, що постійно змінюються і знаходяться у взаємозв’язках і залежностях. Даний вид моделі соціальної реальності відображає прояв загальнішого погляду на світ розрізнених соціальних процесів з їхніми джерелами і формами, результатами і наслідками. Будь-яка дія чи їх сукупність (діяльність) у структурі соціальних процесів сприймається не як відсторонені дії одна від одної, а як елемент цілісного ланцюга внутрішніх і зовнішніх проявів соціального процесу, що функціонує в структурі перспективної соціальної реальності. Будь-яка цілеспрямована дія чи діяльність оцінюється з позиції ймовірних й реально досягнутих результатів. Такі моделі мають стати предметом проективної педагогіки, покликаної вчити створювати проекти, конструювати, прогнозувати можливі зміни соціальної реальності в ближній перспективі і, стосовно цих змін, бути готовим до формування особистості на засадах і принципах адаптивної педагогіки, що народжується.

Соціально-технологічна модель – це бачення соціальних процесів з погляду можливих напрямів, форм і способів їх оптимізації, вироблення вмінь оцінювати передбачувані результати і наслідки, приймати рішення за мінімізації ймовірних помилок. Йдеться про формування соціально-технологічної культури особистості, яка включає в себе вміння аналізувати соціальні системи, знати їхні структури, розуміти логіку і потенціал розвитку як передумови соціалізації людей в різні періоди їх розвитку: в дитинстві, отрочстві, юності, в дорослому віці і навіть старості. З цього випливає, що соціалізація особистості відбувається в умовах різних моделей соціальної реальності з тією різницею, що в одних соціальних умовах людина формується як пасивний громадянин, а сама соціалізація розглядається як процес її стихійної адаптації до суспільства, а в інших бере активну участь у процесі соціалізації і не лише адаптується до соціуму, а й впливає на її оточення, виявляє творчу ініціативу (Андрущенко В., 2009).

Узагальнення результатів наукового дослідження Н. Базелюк (Базелюк Н. В., 2013) дало дослідниці підстави для формулювання рекомендацій щодо використання фінського досвіду організації науково-дослідницької роботи в магістерській підготовці майбутніх вчителів в Україні, крім теоретичного та організаційно-змістового, зокрема, і на стратегічному рівні, а саме: нормативно-правове унормування магістерської підготовки майбутніх учителів відповідно до вимог Болонського процесу та з врахуванням конструктивного фінського досвіду підготовки педагогічних кадрів для всіх ланок системи освіти... посилення процесів інтернаціоналізації вітчизняної педагогічної освіти та її інтеграції в європейській освітньо-науковий простір шляхом проведення міжнародної акредитації магістерських програм підготовки вчителів різних категорій та розвитку спільних магістерських програм підготовки вчителів на національному та міжнародному рівнях; запровадження інноваційних підходів до педагогічної освіти згідно з європейським виміром, поєднуючи європейські вимоги з національними особливостями, педагогічними традиціями та здобутками у сфері теорії та практики професійної підготовки вчителів в Україні (Базелюк Н. В., 2013, с. 160). Це повною мірою стосується грецького, італійського та іспанського контекстів розбудови магістерської підготовки вчителів (Постригач Н. О. Особенности и отличия получения магистерской степени в Греции, Италии и Испании, 2012, с. 17–20).

Стратегія оновлення педагогічної підготовки, на думку В. Лугового, базується на відтворенні, підвищенні рівня закономірної системної (компонентної і структурної) досконалості, цілісності, стійкості й адаптивності формування педагогічного персоналу як головних умов успішного функціонування й прогресу цієї освітньої галузі, переході від стихійно-нерівномірного до системно-упорядкованого її розвитку, доцільної багатопланової узгодженості реформаторських дій (Луговий В. І., 1995, с. 394).

Стратегія (від гр. *strategia* < *stratos* – військо + *ago* – веду) – 1) складова частина військового мистецтва, яка представляє її вищу галузь; охоплює питання теорії та практики підготовки збройних сил до війни та її проведення; тісно пов'язана із політикою держави та знаходиться у безпосередній її залежності; 2) мистецтво керівництва суспільною, політичною боротьбою; загальний план ведення цієї боротьби, що виходить із розташування та співвідношення основних класових та політичних сил на даному етапі історичного розвитку (Мещанінов О. П. Моделирование систем. Концептуальні моделі та стратегії, 2004, с. 162).

У процесі розробки стратегій розвитку педагогічної освіти в Європейському регіоні Європейська Комісія тісно співпрацювала з Організацією економічного співробітництва і розвитку та Європейською освітньо-інформаційною мережею Eurydice, зокрема, щодо встановлення зазначених індикаторів, які суттєво якісно доповнили існуючу соціологічну базу європейських досліджень педагогічного персоналу, що раніше стосувалася переважно показників нестачі та надлишку вчительських кадрів.

Безумовно, проблема якісної професійної підготовки вчителів визначена пріоритетною в багатьох документах Директорату з питань освіти і культури Європейської Комісії, провідними з яких є: “Загальні європейські принципи і підходи до компетентностей і кваліфікацій вчителів”, 2005 р.; “Удосконалення якості педагогічної освіти”, 2007 р.; “Удосконалення компетентностей для 21 століття: порядок денний європейського співробітництва в галузі шкільної освіти”, 2008 р.; “Розвиток узгоджених та системних програм вступу до професійної діяльності молодих учителів: посібник для розробників”, 2010 р. тощо. Саме ці документи окреслюють стратегічні вектори розвитку шкільної й педагогічної освіти на майбутні десятиліття, що спрямовані насамперед на:

- 1) утвердження принципу неперервності педагогічної освіти і підготовки ;
- 2) розширення мобільності завдяки встановленню транспарентності кваліфікацій та взаємовизнання дипломів;
- 3) консолідовану інтеграцію європейського виміру в педагогічну й шкільну освіту (Постригач Н. О. Розвиток громадянської компетентності вчителів Греції у контексті Європейського виміру педагогічної освіти, 2012, с. 125–128; Постригач Н. О. Розвиток європейського виміру в педагогічній освіті Грецької республіки, 2012, с. 69–74);
- 4) забезпечення високого рівня якості професійної підготовки педагогічного персоналу (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 37).

Таким чином, педагогічна освіта виступає водночас і об'єктом реформування вищої освіти в межах Болонського процесу, в якому вона органічно розвивається як невід'ємна частина загальноєвропейського простору вищої освіти (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 39; Постригач Н. О. До питання про реформування вищої школи в Італії, 2006, с. 279 – 283).

Крім того, у документах міжнародних форумів та в аналізах європейських експертів часто виділяються три ключових напрями Болонсь-

кого процесу, які називають “базовим трикутником реформ”: трициклова структура вищої освіти, запровадження Європейської кредитно-трансферної системи і забезпечення якості освіти.

З огляду на вище означене, ключовими напрямками перебудови вищої педагогічної школи є такі:

1) введення реальної трицикловості вищої освіти з метою досягнення ясності, співставності й порівнюваності (Постригач Н. О. Теорія і практика впровадження Болонського процесу в систему вищої освіти Греції, 2006, с. 139–145; Постригач Н. О. Структурна організація вищої освіти в Королівстві Іспанія, 2011, с. 268–278);

2) осмислення й використання європейської системи кредитних одиниць в її накопичувально-переносному форматі (ЄКТС) для розробки і впровадження принципово нових освітніх стандартів, навчальних планів і програм;

3) розвиток атестаційно-акредитаційних механізмів для забезпечення якості вищої освіти (Постригач Н. О. Розвиток освітньої політики щодо механізмів забезпечення якості вищої освіти в Греції, 2012, с. 189–196).

Водночас всі три складові цього базового трикутника поволі мають набувати своєї вираженої національної специфіки з постійним урахуванням вимог європейського виміру (стандарту) педагогічної освіти як інструменту для досягнення трикомпонентної пріоритетної мети:

1) становлення відкритої Європи шляхом озброєння молоді знаннями, потрібними для мобільності, передусім у працевлаштуванні;

2) сприяння розвитку демократичного громадянства, що ґрунтується на спільних знаннях і взаємоповазі, а також боротьбі з расизмом, ксенофобією і антисемітизмом (Постригач Н. О. Підготовка вчителів для демократичного громадянства в загальноєвропейському контексті, 2012, с. 100–105);

3) ознайомлення зі спільною спадщиною й різноманітністю європейських культур (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 40; Постригач Н. О. Культурологічні аспекти соціальної детермінованості модернізації системи освіти, 2009, с. 26–28; Постригач Н. О. До питання про сучасні освітні стратегії в багатомовному оточенні Греції, 2009, с. 241–244).

Європейський Союз запланував розширення своєї діяльності у галузі освіти на основі нових стратегічних планів, що охоплюють період до 2020 року і визначаються стратегією «Європа 2020». Зокрема, 12 травня 2009 року Рада міністрів освіти ЄС в Брюсселі прийняла новий документ для стратегічного співробітництва в галузі освіти та підготовки кадрів

на період до 2020 року (Education and Training 2020, ET 2020), котрий окреслює короткострокові пріоритети на період з 2009 до 2011 років, а також довгострокові завдання. У цьому документі виокремлено чотири стратегічні цілі: забезпечення безперервного навчання і мобільності; підвищення якості та ефективності освіти та підготовки; сприяння соціальній згуртованості, активній громадянській позиції; заохочення інновацій та творчості на всіх рівнях освіти і професійної підготовки.

Таким чином, стратегічні напрями інтеграції в сучасній європейській педагогічній освіті реалізуються на п'яти рівнях: 1) ціннісному; 2) змістовому; 3) технологічному; 4) організаційному; 5) міжнародному.

Сутність ціннісної інтеграції полягає в тому, що проходить гармонізація європейських систем педагогічної освіти шляхом пошуку загальних показників розвитку системи. Розвивається загальноєвропейська освітня політика “європейського виміру в освіті”, метою якої є поширення заявлених культурних загальноєвропейських цінностей у національних системах освіти європейських країн на засадах додатковості.

Сутність інтеграції змісту (на рівні навчальних планів і програм) полягає в тому, що розвивається компетентнісний підхід у змісті шкільної та педагогічної освіти, спрямований на формування системи сучасних компетентностей вчителя-європейця. Це означає, що розвивається зміст освіти, спрямований на формування розуміння загальнокультурної спадщини європейців, спільної відповідальності за розвиток Європи і європейської ідентичності. Проходить процес реалізації спеціальних програм і проектів РЄ і ЄС, в основі яких лежить міжкультурна взаємодія працівників освіти; створюються міжнародні навчальні заклади, започатковуються спеціальні навчальні програми, дипломи яких визнаються в європейських країнах.

Сутність технологічної інтеграції в педагогічній освіті полягає в тому, що в освітній політиці європейських країн підкреслюється пріоритетність проектних технологій між культурної або європейської взаємодії на принципах особистісно-орієнтованого й особистісно-діяльнісного навчання. Його основу становить міждисциплінарний підхід до змісту діяльності, організація соціального досвіду учнів, спільна (командна) діяльність педагогів і учнів тощо.

Сутність організаційної інтеграції полягає в запровадженні стандартизованих процедур щодо визначення спільної організації змісту освіти (офіційне взаємне визнання навчальних курсів, дипломів і ступенів); загальних прав і можливостей (всі громадяни держав на території єдиного

освітнього простору мають отримати вільний доступ до освітніх закладів інших держав в рамках цього простору); єдиних правил (забезпечення права кожного студента на перехід на продовження навчання в будь-який навчальний заклад на території єдиного освітнього простору); єдиного банку даних академічних вимог; спільного стандарту якості (забезпечення якості освіти засобами незалежної системи ліцензування, акредитації й аудиту (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 40–41).

Глобальна освіта визнана в усьому світі найважливішим напрямом розвитку сучасної педагогічної науки і практики. В процесі глобалізації сучасна педагогічна освіта перебуває на наступному після інтернаціоналізації етапі свого розвитку – на етапі міжнародної інтеграції, де освітні системи сприяють діалогу культур. В Європі цей етап характеризується тенденцією до формування єдиного освітнього простору, в якому, попри відмінності в національних освітніх системах, присутнє прагнення узгодити ключові елементи для того, щоб ці системи мали взаємодіяти та взаємодоповнювати одна одну. У кожній країні (в тому числі, Греції, Італії та Іспанії) є саме та система освіти, що відповідає її власним потребам... (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 142; Постригач Н. О. Громадянська освіта вчителів у глобальному та локальному вимірах, 2012; Постригач Н. О. Економічні та технологічні фактори забезпечення якості вищої освіти: глобальний і регіональний аспект, 2009, с. 94–95).

Модернізація педагогічної освіти в Україні зумовлена реальними змінами, що відбуваються на теренах Європи і світу: проблемами глобалізації, становленням інформаційного суспільства, посиленням міграційних процесів, мобільності ринку праці, міжкультурних обмінів, головно, об'єктивно сформованою потребою навчитися жити разом, зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну та іншу різноманітність і водночас розуміючи та поважаючи один одного (Андрущенко В., 2004 а, с. 6; Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011).

Не заперечуючи важливості врахування всього кращого, що досягли за останні десять-п'ятнадцять років країни Європейського освітнього простору, варто згадати позитивні здобутки, котрі існували в педагогічній освіті України. Зокрема, необхідно звернути увагу на пріоритетний напрям модернізації педагогічної освіти в ЄС, що пов'язаний з необхідністю забезпечення широких можливостей та державної підтримки всебічного

професійного розвитку вчителя. Зазначимо, що в Україні існувала чітка система підвищення кваліфікації всіх вчителів, котрі кожні 5 років проходили спеціальні курси в Інститутах підвищення кваліфікації вчителів, які діяли в усіх областях України і підпорядковувалися Загальноукраїнському Інституту підвищення кваліфікації вчителів усіх спеціальностей.

Крім того, третім циклом, відповідно до сучасної європейської структури освіти, в Україні була і поки що залишається, але є предметом гострих дискусій – аспірантура. Однак, слід заважити, що сучасна теоретична і практична загально педагогічна підготовка вчителів в університетах України недостатньо орієнтована на становлення відкритого суспільства, гуманізацію, конвергенцію, інтеграцію й діалог культур (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 196; Луговий В. І., Таланова Ж. В., 2013).

Подоланню такого розриву між теоретичним і практичним компонентом, на нашу думку, сприятиме історико-педагогічний аналіз південно-європейського досвіду щодо організації педагогічної освіти, зокрема змісту і форм професійної підготовки в якості перспективного напрямку удосконалення освітньої системи в Україні.

Новітній етап розвитку європейської освітньої політики у XXI ст. розпочався у 2002 р. із затвердженням Європейською комісією цільової програми “Освіта й професійна підготовка 2010” та тринадцяти напрямів її реалізації в межах Європейського Союзу, яка в цілому полягає у фундаментальній трансформації всієї системи освіти, від дошкільного рівня до освіти дорослих, через удосконалення ключових аспектів її діяльності, пов'язаних з фінансуванням, управлінням, освітніми стандартами, оцінюванням якості, моніторингом ефективності функціонування, взаємодією з партнерами тощо. У кінцевому результаті передбачається створення загальноєвропейського простору освіти й підготовки впродовж життя як умови для ефективного розвитку людського капіталу високої якості. Зазначена програма є частиною добре відомої “Лісабонської стратегії” (2000 р.) щодо перетворення ЄС на конкурентоспроможне та соціально інтегроване європейське суспільство знань із найбільш динамічною знаннево орієнтованою економікою в світі, спроможною до сталого розвитку із постійним зростанням кількості робочих місць (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 32).

Водночас, модернізація шкільної освіти на засадах гуманістично-інноваційної парадигми об'єднує в інноваційний рух оновлення традицій, здобутки державних реформ, інноваційні ідеї та досвід сучасних педаго-

гів-практиків. Вона вимагає від педагогів знань тенденцій інноваційних змін в системі сучасної освіти, відмінностей традиційної, розвивальної та особистісно-орієнтованої систем освіти; розуміння суті педагогічних технологій, знання інтерактивних форм та методів навчання, критеріїв технологічності; оволодіння технологіями проектування, діагностування, створення оптимальної авторської методично системи; розвинутих дидактичних рефлексивних, діагностичних умінь; уміння аналізувати й оцінювати свій індивідуальний стиль (Удод О. А. Інновації в освіті – основа модернізації галузі в сучасних умовах).

Одним з найважливіших сучасних підходів до модернізації вищої педагогічної освіти, на переконання С. Колесник, є самостійна робота студентів. Для того, щоб студент міг успішно працювати вчителем, необхідно, в першу чергу, щоб він умів сам формулювати й утримувати свою мету до її реалізації; навчався моделювати власну діяльність, тобто виділяти умови, важливі для реалізації своєї мети; розвивав увагу, пам'ять та процеси мислення; вмів оцінювати кінцеві та проміжні результати своїх дій; мав необхідні навички та вміння для навчальної діяльності; мав високий рівень особистої саморегуляції, високу самосвідомість, адекватну самооцінку, рефлексивність, організованість, самостійність, а також сформованість вольових якостей (Колесник С. Г., 2008, с. 24; Кристопчук Т. Модернізація педагогічної освіти в Україні в контексті намірів щодо входження в Європейський освітній простір, с. 6–7).

З'ясовано, що професійна діяльність учителя в Європейських країнах, включаючи й Україну, в останнє десятиріччя зазнала істотних змін. Стрімкі соціальні трансформації, багатоманітні зміни в освітньому середовищі відбиваються на педагогічній праці, актуалізуючи нові напрями діяльності, нові компетентності вчителя. Зокрема, аналіз сучасних педагогічних досліджень у галузі педагогічної освіти, проведених західними педагогами П. Згагою, В. Хадсоном, З. Гадусовою, Дж. Расмунсеном, Н. Пападакісом та іншими, дав змогу виокремити нові аспекти діяльності вчителя в умовах інтеграційних процесів:

1) Громадянська освіта учнів, що передбачає зміну старих стереотипів й оволодіння якісно новою освітньою платформою щодо:

- способів життя в багатокультурному й толерантному суспільстві, яке забезпечує рівні можливості для особистісного й професійного розвитку;
- сприяння гендерній рівності в соціальному житті, сім'ї та на роботі;

- усвідомленого європейського громадянства;
- забезпечення сталого розвитку оточуючого середовища;
- управління власним кар'єрним зростанням.

2) Підтримка і педагогічний супровід розвитку в учнів ключових компетентностей, необхідних для суспільства знань і навчання впродовж життя, таких як:

- вчитися як учитися, тобто генерувати мотивацію до отримання знань;
- автономне навчання, що полягає в умінні вибудовувати власну траєкторію навчання;
- володіння інформаційними технологіями щодо, зокрема, здобуття нової інформації;
- широка технологічна грамотність;
- творчість та інновації;
- готовність до розв'язання проблем;
- підприємницькі та комунікативні уміння;
- внутрішня культура.

3) Цілеспрямоване формування в учнів ключових і предметних компетентностей в їх органічній єдності та в проекції на моніторинг навчальних досягнень.

4) Педагогічний і психологічний супровід процесів інноваційного розвитку цілісного освітнього середовища в шкільному класі, передусім за такими параметрами:

- врахування соціальної, культурної та етнічної різноманітності учнів;
- фасилітація навчального процесу, застосування особистісно-орієнтованих технологій;
- сприяння успішності навчального процесу та досягнення учнями високих навчальних результатів;
- робота в команді, яка включає учнів, вчителів та інших професіоналів, задіяних у навчальному процесі.

5) позакласна робота й робота з соціальними партнерами:

- робота щодо конструювання шкільного курикулуму та укладання нових навчальних програм;
- участь в організаційному розвитку школи;
- розробка нових форм навчальних досягнень учнів;
- створення спільно з соціальними партнерами простору «впорядкованої свободи», який діє невпинно й непомітно на провідні потреби і вчинки дітей.

6) Інтеграція ІКТ у навчальну діяльність учнів та у професійну практику вчителів (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011; Постригач Н. О. Зарубіжний досвід застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у професійному становленні вчителя, 2008; Постригач Н. О. Інноваційні аспекти професійного розвитку вчителів в Італії, 2014).

7) Підвищення рівня педагогічного професіоналізму через:

- запровадження дослідницького компонента в базову підготовку вчителя та його практичну професійну діяльність;

- відповідальне ставлення до власного професійного розвитку як до безперервного процесу вповдовж життя (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 34–36; Постригач Н. О. Громадянська освіта у професійному розвитку вчителів, 2013; Постригач Н. О. До питання розвитку педагогіки портфоліо у професійному становленні учителя-європейця, 2012; Постригач Н. О. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителів у Грецькій республіці, 2014; Постригач Н. О. Професійний розвиток вчителів Грецької республіки : сучасний стан та проблеми, 2012).

При цьому необхідно зазначити, що модернізація та реформування національної вищої освіти, як зазначає І. Бабин, здійснюється у двох площинах: у площині національної стратегії соціально-економічного розвитку України; у площині європейської співпраці та інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір. Стратегічними напрямками розвитку вищої освіти на сучасному етапі є: запровадження три циклової системи (бакалавр-магістр-доктор філософії (PhD)); забезпечення якості; узгодження термінів і періодів підготовки фахівців у ЄПВО (Бабин І. І., 2008, с. 18).

На думку вітчизняного дослідника В. Шинкарука та співавторів, до якої схилиємося і ми, модернізація структури вищої освіти України вимагає змін у системі законодавчого і нормативно-правового регулювання вищої освіти з урахуванням вимог європейської системи стандартів та сертифікації, які сприятимуть розвитку національних культурних цінностей, демократії і гуманізму як основних чинників функціонування громадянського суспільства. Крім того, на державному рівні, науковець пропонує змінити зовнішні критерії оцінки якості діяльності вищого навчального закладу. У зв'язку з цим доцільно розробити комплексні критерії оцінки якості освітнього процесу, які включають: оцінювання змісту та технологій, що застосовуються під час навчання; оцінювання отриманих студентом знань; вимоги до організації та контролю за здійс-

сненням навчального процесу; сучасні вимоги до компетентності викладачів та студентів; чітку і прозору процедуру самообстеження вищого навчального закладу як підґрунтя системи забезпечення якості. У результаті вирішення цих завдань значною мірою буде вдосконалено зміст професійної підготовки фахівців, ґрунтовніше здійснюватиметься теоретичне та практичне навчання на основі розвитку в студентів дослідницьких умінь та навичок. До організаційних змін також відноситься забезпечення підвищення професійності наукових і науково-педагогічних кадрів, розвиток співпраці з іншими навчальними та науково-дослідницькими установами як в Україні, так і за кордоном, підвищення ефективності і конкурентності результатів наукових досліджень, активізацію міжнародного співробітництва та обміну студентами і викладачами з відповідними іноземними освітніми закладами, покращення соціального забезпечення студентів, створення умов для навчання студентів з обмеженими властивостями тощо (Шинкарук В. Д., Бабин І. І., Терещук Г. В., 2008, с. 8).

Крім того, модернізація структури вищої освіти передбачає проведення низки реформ. По-перше, формування оптимальної мережі передбачає визначення типів доуніверситетських і університетських навчальних закладів. Зокрема, доуніверситетські – професійні коледжі, коледжі та університетські заклади – університети, академії. По-друге, модернізація структури вищої освіти передбачає запровадження національної системи кваліфікацій, що узгоджуватиметься із напрямками освіти та підготовки Європейського простору вищої освіти. По-третє, запровадження трициклової системи освіти. По-четверте, формування національної системи кваліфікацій у контексті Європейського простору вищої освіти, що забезпечить прозорість, відкритість та визнання термінів та періодів підготовки фахівців з вищою освітою в Україні, а також сертифікацію національної системи кваліфікацій європейськими структурними органами, що дозволить запровадити у вищу освіту України новий додаток до диплома європейського зразка (Шинкарук В. Д., Бабин І. І., Терещук Г. В., 2008, с. 10–11).

Інтеграція України в європейський освітній простір також передбачена Державною програмою розвитку освіти на 2006–2010 рр. за такими напрямками: досягнення європейського рівня якості і забезпечення доступності освіти; визначення духовних орієнтирів в освіті; розвиток демократизму; підвищення соціального статусу педагога; ефективне використання фінансових і матеріально-технічних ресурсів, які залучаються для забезпечення розвитку освітньої галузі (Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки, 2006).

Важливим механізмом підвищення якості педагогічної освіти та розвитку культури професійної діяльності вчителів у межах загальноєвропейського освітнього простору як основної мети модернізації цієї галузі освіти мають стати створені експертами робочої групи “Удосконалення освіти вчителів та інструкторів” нові індикатори якості професійного розвитку вчителів у контексті ціложиттєвого навчання:

1. Рівень задоволення програмами професійного розвитку з боку вчителів, що визначатиметься за двома основними аспектами:

- доступом до таких програм, тобто ідентифікація можливостей учителів брати участь у програмах професійного розвитку, визначення місця професійного розвитку вчителів у перспективному плані розвитку школи, а також встановлення відповідності запропонованих програм індивідуальним професійним потребам вчителів;

- якістю змісту програм, який засвідчує потенційні можливості програми в посиленні інноваційного характеру викладацької діяльності вчителів та навчально-виховного процесу школи в цілому.

2. Відсоток учителів, залучених до програм підвищення кваліфікації, має показати реальний стан запровадження програм професійного розвитку педагогів у всіх країнах ЄС з акцентом на їх обов’язків чи добровільний характер, рівень підтримки з боку державних органів управління освітою та каналів фінансування.

3. Кількість учителів з різним рівнем професійної кваліфікації – інформація, що уможливить моніторинг професійного розвитку вчителів за двома параметрами:

- національні вимоги до кваліфікації вчителів різних рівнів освіти;
- відсоток учителів з базовою педагогічною кваліфікацією та кількість тих, хто в межах формальної освіти підвищив рівень своєї кваліфікації на курсах вищої й післядипломної освіти.

4. Рівень інвестування у професійний розвиток вчителів надасть можливість оцінити важливість цієї галузі в національній освітній політиці кожної держави, а також з’ясувати пропорційність фінансування таких програм з державного, місцевого та приватного секторів.

Об’єднуючи чотири спільні для європейської системи педагогічної освіти принципи поліпшення якості професійної підготовки й розвитку вчителів, євро експерти наголошують, що ця галузь освіти є мультидисциплінарною і передбачає фундаментальну підготовку, яка б, зокрема, виховувала у вчителя розуміння соціального й культурного виміру освіти, а відтак сприяла здійсненню навчальної діяльності на засадах інклюзії й ін-

дивідуального підходу (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 36–37).

Базовими документами, що регламентують процес забезпечення загальноєвропейського підходу до визначення критеріїв якості педагогічної освіти і підготовки, а також спільних сертифікаційних вимог, стали затверджені Європейською Комісією у 2005 р. “Загальні європейські принципи і підходи до професійних компетентностей та кваліфікацій учителів” (“Common European Principles for Teacher Competences”, 2005), “Покращення якості педагогічної освіти» (“The European Commission Communication “Improving the Quality of TE”, 2007), “Курикулум педагогічної освіти в країнах ЄС” (The Teacher Education Curricula in the EU, 2010) (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011; Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU: Final Report Annexes, 2010).

Одним із напрямів модернізації вищої освіти є впровадження в навчальний процес унікальних, інноваційних, креативних елементів з метою забезпечення фактичних потреб в кваліфікованих знаннях і навичках на основі вивчення досвіду розвинутих країн у тісній взаємодії з роботодавцями для підвищення ефективності професійної підготовки кадрів і збалансованості попиту та пропозиції на ринку праці (Шинкарук В. Д., Бабин І. І., Терещук Г. В., 2008, с. 9).

З метою розвитку педагогічної освіти, що зумовлено змінами в системі та структурі загальної середньої освіти і необхідністю інтеграції національної педагогічної освіти в європейський освітній простір, було затверджено Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір, в яких визначені основні завдання розвитку педагогічної освіти: забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки; модернізація освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних і наукових закладів, що здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників; запровадження двоклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра; удосконалення мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників та інші (Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір, 2004, с. 2).

Серед пріоритетних напрямів реформування і модернізації вищої педагогічної освіти П. Кряжев зазначити необхідність створення педагогічного освітнього простору, що сприятиме гармонізації інтелектуальних, емоційних і духовно-моральних основ в університетському середовищі. Особливо значущим є формування інтелектуальної педагогічної еліти з її культом навчально-пізнавальної діяльності, професійного саморозвитку, самоствердження особистості, прояву її культури, інтелігентності і творчого стилю діяльності. Майбутній учитель повинен перебувати в такому середовищі, яке дозволяло б йому досліджувати культурно-педагогічну спадщину, мистецтво, традиції власної країни й культурну спадщину всього людства. Студент повинен постійно збагачувати свій інтелектуальний, емоційний і духовний світ; подорожувати, бути за кордоном. На сьогодні вища школа не може розширити коло спілкування майбутніх фахівців, реалізувати виховний потенціал шляхом подорожей, зустрічей і обміну думками зі студентами інших навчальних закладів в країні та за кордоном. Європейські теоретики і практики вносять різні пропозиції щодо реорганізації педагогічної освіти, зокрема: створювати в педагогічному вищому навчальному закладі педагогічні команди, які братимуть участь у розробленні міжнародних проєктів; до змісту навчальних програм включати обов'язковий методологічний курс порівняльної педагогіки тощо.

Наголошується, що новаторська практика в педагогічних навчальних закладах має впроваджуватися значно раніше, ніж традиційна, і тоді інновації стануть близькими для майбутніх вчителів. Автор наголошує на важливих вимогах до особистості вчителя: морально-етичне обличчя, прагнення до дитиноцентризму як типу поведінки, висока загальна культура, необхідна не лише для того, щоб його постійні стосунки з учнем не були затьмарені аморальним, некультурним і неефективним спілкуванням, щоб кожне слово і вчинок педагога демонстрували багатство його внутрішнього світу, позитивно впливали на учня. Сучасний вчитель має сповідувати нову демократичну освітню парадигму (Кряжев П. В., 2008, с. 99).

Серед шляхів оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів З. Курлянд визначає наступні: формування у майбутніх вчителів готовності до особистісно-професійного саморозуміння і саморозвитку на основі ідеї посилення інтегральності психолого-педагогічної підготовки, яка створює умови для виникнення потреб і можливостей будівництва індивідуально орієнтованих стратегій майбутньої діяльності; здійснення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в

структурі багаторівневої освіти на основі науково-методичного забезпечення, до складу якого входить концептуальна група компонентів; формування професіоналізму у майбутніх учителів за рахунок орієнтації підготовки на розвиток творчої індивідуальності спеціаліста; внесення змін у структуру вищої педагогічної школи, систему профорієнтаційного відбору, зміст педагогічної освіти, принципи і методи навчання у вищій школі; упровадження сучасних технологій у навчально-виховний процес педагогічного вищого навчального закладу (Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін., 2005, с. 277).

Водночас В. Луговий окреслює перспективні напрями подальшої розробки проблеми розвитку педагогічної освіти в Україні: зміст, технології, оцінки формування різних категорій педагогів; управління та самоуправління в педагогічній освіті; діалектика стандарту і нестандарту (традицій та інновацій) у підготовці педагогічного персоналу; ізоморфізм, ізофункціоналізм й ізоєволюціонізм освіти і педагогічної освіти та проблема випереджаючої педагогічної підготовки; функції, структура, розвиток різних типів педагогічних навчальних закладів; наукове пізнання та критична оцінка педагогічної освіти; співвідношення методу і стилю у формуванні педагогічних кадрів; проблема законодавчого та ресурсного забезпечення підготовки педагогів; приватна педагогічна освіта; типологія педагогічної освіти (Луговий В. І., 1995, с. 394).

Система післядипломної освіти і підвищення кваліфікації педагогічних працівників зокрема, є багатофункціональною і виконує такі функції, як забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних кадрів відповідно до суспільних вимог; мотивування неперервного фахового зростання; підготовка резерву кадрів, яких вимагає подальший розвиток суспільства; створення ефективних технологій навчання дорослих; проведення наукових досліджень з актуальних проблем (Олійник В. В., 2002, с. 7).

О. Нікулочкіна виокремлює напрями модернізації системи післядипломної педагогічної освіти вчителів, зокрема, початкових класів. Перший напрям – це оновлення змісту, орієнтири якого визначені в Концепції розвитку післядипломної освіти, складання Державного освітнього стандарту, який поряд з іншими вимогами до змісту визначатиме діяльніший характер післядипломної освіти педагогів I ступеня, орієнтацію на розвиток у них узагальнених способів навчальної, комунікативної, пізнавальної, практичної, творчої діяльності тощо. Другий напрям модернізації післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів – ро-

звиток і збереження єдності освітнього простору України, неперервність освітнього процесу як комплексу соціально-педагогічних перетворень (інструментом такого перетворення є компетентнісний підхід) до навчання, розвитку й виховання всіх його учасників); третій напрям – це застосування нових інформаційних технологій, а також сучасних форм і методів навчання. Однією з таких форм, яка сприятиме реалізації творчих здібностей педагогів початкової ланки в розвитку професійної компетентності, є очно-дистанційне навчання (Нікулочкіна О. В., 2010; Кристопчук Т. Модернізація педагогічної освіти в Україні в контексті намірів щодо входження в Європейський освітній простір, с. 7).

Особливо цінним у контексті нашого дослідження є науковий доробок вітчизняної дослідниці О. Проценко, яка у своїй монографії визначила тенденції модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні, до яких належать гуманізація, технологізація, андрагогізація та підвищення інформаційної насиченості цієї ланки неперервної освіти. До пріоритетних напрямів використання досвіду Греції у модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні віднесено: спільне й відмінне у післядипломній педагогічній освіті Греції та України; інтеграцію у спільний європейський і міжнародний простір; децентралізацію післядипломної педагогічної освіти; її відповідність запитам ринку та інтересам полікультурного суспільства; введення нових дисциплін у процесі підвищення кваліфікації або перепідготовки вчителів відповідно до вимог Болонського процесу (наприклад, «Полікультурна освіта в європейському освітньому просторі», «Екологічна освіта», «Міжкультурна шкільна психологія»; професійну адаптацію новопризначених вчителів; розвиток дослідницьких умінь, педагогічної рефлексії у вчителів школи; їх критичного та творчого мислення; зближення закладів післядипломної педагогічної освіти та школи для підвищення професійної майстерності вчителів без відриву від роботи; створення всеукраїнського віртуального середовища для обміну інформацією та досвідом роботи з метою підвищення кваліфікації педагогів; об'єднання традиційних та телекомунікаційних методів навчання; організацію перепідготовки вчителів, які викладають у спеціальних школах для дітей з обмеженими функціональними можливостями (Проценко О. Б. Сучасна система післядипломної освіти в Греції: загальна характеристика: монографія, 2009, с. 121–122; Проценко О. Б. Післядипломна педагогічна освіта в Греції: програма та методичні рекомендації до організації самостійної роботи, 2009, с. 8; Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: автореф. дис., 2009, с. 16).

Отже, на основі теоретичного аналізу наукових праць з проблеми тенденцій та перспектив розвитку, стратегічних напрямів модернізації вітчизняної педагогічної освіти можна констатувати, що її реформування відбувається як у площині національної стратегії соціально-економічного розвитку, так і в площині європейської співпраці. Основоволожним принципом розвитку освітньої політики України в умовах її інтеграції в загальноєвропейський освітній простір є інтеграція системи освіти в європейські освітні структури за умови забезпечення взаємозв'язку між окремими освітніми системами, а також збереження традицій вітчизняної освітньої системи.

Здійснений аналіз певних аспектів модернізації системи педагогічної освіти в Україні дав можливість виокремити наступні перспективні напрями модернізації педагогічної освіти: створення єдиного педагогічного освітнього вітчизняного простору, що передбачає забезпечення якості, узгодження термінів і періодів підготовки педагогів; оновлення змісту педагогічної освіти; застосування у професійній підготовці майбутніх педагогів інноваційних, інформаційно-комунікаційних технологій; запровадження трициклової структури вищої педагогічної освіти та її гармонізація з Європейською рамкою кваліфікацій; критичного осмислення кращих зразків вітчизняного та зарубіжного історико-педагогічного досвіду.

5.4. Прогностичне обґрунтування розвитку системи педагогічної освіти в Україні у контексті інтеграційних процесів

Сьогодні українська освіта переживає складні та відповідальні часи, пов'язані з інтеграцією у світовий та європейський освітній простір. Така трансформація супроводжується суттєвим оновленням педагогічної теорії й практики, відбувається зміна освітньої парадигми, пропонується інший зміст, підходи, педагогічний менталітет, удосконалюються форми й методи навчання. Попри те, що з часу проголошення незалежності України процес становлення громадянської освіти пройшов кілька важливих етапів, існуюча система освіти слабо зорієнтована на формування у молоді демократичних цінностей, виховання громадянина демократичної держави. Навчально-виховний процес недостатньо спрямований на формування демократичного світогляду. Тому українське суспільство ставить перед педагогічними працівниками надзвичайно важливе завдання – виховати справжнього громадяни-

на – патріота, орієнтованого на збереження суверенітету, захист прав, свобод і соціальних інтересів свого народу.

Одним із механізмів інтеграції України в європейський освітній простір є якісно нова професійна підготовка сучасного учителя-європейця, здатного гідно конкурувати на ринку праці і покликаного сприяти подальшій демократизації нашого суспільства, пропагуючи загальнолюдські цінності й зберігаючи національну ідентичність в умовах мультикультуралізму (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 143).

Крім того, в умовах відсутності в Україні відповідних професійних стандартів у системі праці, визначення компетентностей випускників за програмами підготовки академічних, професійних та кар'єрних магістрів є першочерговим завданням з огляду на оновлення навчального процесу. У свою чергу процедури розвитку нового покоління галузевих стандартів вищої освіти мають розроблятися як перехідні з урахуванням вимог рекомендаційних комітетів Європейської Комісії стосовно структури кваліфікацій та ключових компетентностей, дескрипторів рівнів вищої освіти (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 142), на які спираються також грецька, італійська та іспанська системи підготовки магістрів педагогічного профілю (Постригач Н. О. Особенности и отличия получения магистерской степени в Греции, Италии и Испании, 2012, с.17–20).

Незважаючи на певні культурно-історичні відмінності у розвитку України, та Греції, Італії, Іспанії, функціональна спільність національних систем підготовки педагогів уможливило використання південно-європейського досвіду підготовки майбутніх вчителів. Модернізація вищої педагогічної освіти в Україні в контексті розширення європейської інтеграції в галузі освіти і науки актуалізує вивчення досвіду тих країн ЄС, які досягли певних успіхів щодо адаптації власних освітніх систем до сучасної загальноєвропейської моделі, а також вдало застосовують новітні дидактичні принципи і методики навчання у системі педагогічної освіти.

Враховуючи одновекторність функціональних трансформацій, які сталися в системах освіти країн Південної Європи внаслідок реформування і тривають у нашій країні, критично переосмислений досвід їх запровадження може стати цінним і для України для обґрунтування концептуальних засад прогностичного розвитку системи педагогічної освіти в Україні (Постригач Н. О. Проблеми та перспективи реформування си-

стем педагогічної освіти країн Південної Європи на початку XXI століття, 2012, с. 205–209).

На думку С. Сисоевої, до найбільш характерних особливостей неперервної професійної освіти сьогодні відносять такі: фундаменталізацію освіти; випереджувальний характер освіти; збільшення доступності системи освіти для населення; технологічність освіти. Випереджувальна освіта зорієнтовує на майбутнє, на умови майбутньої професійної діяльності в інформаційному суспільстві (Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти, 2008, с. 8).

Прогнозування, в тому числі і педагогічне, як одна із форм конкретизації наукового передбачення “знаходиться у тісному взаємозв'язку з плануванням, проєктуванням, ціле покладанням, організаційним управлінням” (Гончаренко С. У., 2002; 2011, с. 337).

Визначаючи шляхи реалізації прогностичного підходу В. Кремень зазначає, що важливо не лише орієнтуватися на внутрішні реалії, а й “відстежувати загальноцивілізаційні тенденції розвитку сучасного людства з тим, щоб не наздоганяти постійно, а надати даним процесам випереджувального характеру” (Кремень В., 2005, с. 226).

Концептуальними ідеями прогностичного розвитку системи педагогічної освіти у нашому дослідженні виступають відкритість (здатність освіти до саморозвитку), неперервність (парадигма навчання упродовж життя), партисипативність (демократизація усіх сфер життя суспільства) та випереджувальний розвиток.

Теоретичною основою для здійснення прогнозу слугували філософські концепції функціонування та розвитку освітніх систем в умовах глобалізації (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, В. Лутай та ін.); теорії неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, В. Луговий, Н. Ничкало, С. Сисоева та ін.); концептуальні положення методології порівняльної педагогіки (Н. Авшенюк, Т. Кошманова, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін.); теорії інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці фахівців (О. Дубасенюк, О. Огієнко, С. Сисоева); технології моделювання та педагогічного прогнозування освітніх систем (Б. Гершунський, Е. Заїр-Бек, В. Олійник) тощо.

Теоретичними передумовами прогнозування розвитку системи педагогічної освіти можна вважати її парадигми. У контексті нашого дослідження найбільш доцільною, на нашу думку, для її проєктування в освітнє середовище з метою налагодження ефективної педагогічної взаємодії

між викладачем та студентом, учителем та учнем, а також забезпечення природовідповідності освітнього простору та сталого розвитку системи педагогічної освіти є психодидактична парадигма В. Панова (психодидактика освітніх систем), розроблена з використанням елементів психопедагогічних теорій В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Зінченко, С. Полякова, Е. Стоунса, Н. Талізної та Л. Фрідмана тощо.

Зарубіжний досвід оновлення вітчизняної педагогічної освіти дав змогу окреслити можливості використання його прогресивних ідей у модернізації системи педагогічної освіти за такими напрямками: удосконалення управління педагогічною освітою; оновлення змісту і форм професійної підготовки; удосконалення технологічного та навчально-методичного забезпечення підготовки майбутнього вчителя; запровадження політики «європейського виміру в педагогічній освіті»; розробка нових навчальних планів і програм з акцентом на професійно-практичну складову психолого-педагогічної підготовки; раціональне поєднання теоретичної й практичної складових підготовки педагогічних кадрів; децентралізацію управління системою педагогічної освіти, яка має ґрунтуватися на активній участі у виробленні освітньої політики представників регіонів і великих міст, де розташовані вищі педагогічні заклади освіти, що сприятиме диверсифікації джерел фінансування.

Серед ключових засобів забезпечення випереджального розвитку національної освітньо-наукової системи, яким необхідно приділити максимальну увагу на державному рівні, С. Здіорук та співавтори відзначають: створення сучасної Національної системи кваліфікацій - передумова формування єдиного освітнього простору, інтегрованого у європейський; освіта упродовж життя – головна тенденція розвитку сучасної освіти; впровадження елементів відкритої освіти як засіб поліпшення якості освіти, інтенсифікації розвитку освітньої системи; електронні бібліотечні системи як складова єдиного відкритого освітнього простору; дослідницькі університети: науково-дослідна та інноваційна діяльність у вищих навчальних закладах; кваліфікована робоча сила – важливий чинник створення передумов для випереджального розвитку (Здіорук С. І. Формування єдиного відкритого освітньо-наукового простору України: оптимальне використання засобів забезпечення випереджального розвитку, с. 10).

На думку цих авторів, прискорення формування єдиного відкритого науково-освітнього простору України дасть змогу вирішити завдання випереджального розвитку національної освітньо-наукової системи.

Актуальність цієї проблеми зумовлюється поєднанням зовнішніх чинників глобалізаційного характеру і внутрішніми соціально-економічними особливостями. Серед цих внутрішніх особливостей ключову роль відіграє невідповідність у ступенях розвитку економіки і науки: коли українська наука значною мірою перебуває на рівні вирішення інноваційних завдань, то перед переважною частиною економіки стоять завдання модернізаційного характеру. Випереджальний розвиток освітньо-наукової системи дасть можливість забезпечити необхідний для адекватної вимогам часу інноваційної економіки людський капітал, водночас стимулюючи впровадження у виробництво новітніх технологій та активізуючи продуктивну співпрацю українських науковців і освітян із колегами з інших країн (як у дослідницькій діяльності, так і у повнішому використанні експортного потенціалу вітчизняної освіти і науки) (Здіорук С. І. Формування єдиного відкритого освітньо-наукового простору України: оптимальне використання засобів забезпечення випереджального розвитку, с. 6).

Структурною складовою неперервної педагогічної освіти є післядипломна педагогічна освіта. Важливий концептуально-засадничий потенціал має досвід Греції, Італії та Іспанії у сфері підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів крізь призму випереджувального розвитку освіти з метою його адекватного використання у вітчизняній системі неперервної педагогічної освіти (Постригач Н. О. Організація післядипломної підготовки вчителів іноземних мов в Італії, 2013; Постригач Н. О. Проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Італії в ХХІ столітті: уроки для України, 2012, с. 72–79; Постригач Н. О. Професійний розвиток вчителів Грецької республіки : сучасний стан та проблеми, 2012; Постригач Н. О. Стратегії реформування професійної підготовки майбутнього вчителя у Грецькій республіці, 2009).

У Греції, Іспанії, Італії набуття учителями додаткових знань, умінь та навичок або додаткових кваліфікацій позначається терміном “професійна перепідготовка”, “підвищення кваліфікації”, “продовжена професійна освіта”, “додаткова професійна освіта”, “професійний розвиток”, на відміну від України – “післядипломна педагогічна освіта”. Зокрема, основними складовими післядипломної педагогічної освіти в Україні є:

- перепідготовка (отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду);
- спеціалізація (набуття особою здатності виконувати основні завдання та обов’язки в межах спеціальності);

– розширення профілю (підвищення кваліфікації – набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності);

– стажування (набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків з певної спеціальності) (Проценко, 2009 а, с. 26).

Система підвищення кваліфікації педагогічних працівників за своєю структурою є багатофункціональною і розгалуженою. За період свого існування вона підлягала суттєвій модернізації, що насамперед полягало в зміні основних функцій зазначених освітніх інституцій – від функцій методичних центрів (науково-методична й координаційна) до функцій вищих навчальних закладів III рівня акредитації (освітня, науково-методична, наукова, координаційна, міжнародна), а також сприяла запровадженню до штатних розписів, крім педагогічних, науково-педагогічних працівників (Біла книга національної освіти України, 2009, с. 155–156).

Система підготовки керівних кадрів освіти, зокрема директорів шкіл, у більшості європейських країн становить три ланки: базова ланка на рівні вищої педагогічної освіти; входження в спеціальність упродовж першого року роботи на посаді; підвищення кваліфікації впродовж професійного життя. Будучи на етапі становлення, Європейський Форум керівників освіти вивчає сучасний стан функціонування системи підготовки, входження та підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти в європейських країнах за схемою: чи існує в країні централізована підготовка і перепідготовка цієї категорії освітян; які терміни підготовки; скільки коштує здобуття освіти за такою спеціальністю; яка головна мета і зміст професійної підготовки; які форми та методи організації навчального процесу (у відсотковому відношенні): лекції, практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота, творчі майстерні, спостереження і практична підготовка стосовно прийняття управлінських рішень (Пуховська Л. П. Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір).

Більшість країн Західної Європи, зазначає Л. Пуховська, здійснює підготовку вчителів на багаторівневій основі, що дає змогу: забезпечити варіативність навчання (вибір різних освітніх та професійних програм, спеціалізацій) і цим самим сприяти більш повній реалізації творчого потенціалу особистості; зробити навчання більш гнучким, спроможним реагувати на зміни соціальних процесів; адаптувати фахівців до ринкових відносин, які будуть залежати від рівня зайнятості та рівня попиту; максимально зблизити систему підготовки вчителів, створюючи умови для забезпечення еквівалентності дипломів. На базі сучасних західних університетів функціонує ряд цільових програм-проектів, які нада-

ють можливість одержання вчительського диплома фахівцям із вищою освітою безпосередньо після закінчення вищого навчального закладу чи навіть через багато років. В Італії ці програми мають назву «консорсо». Деякі західні педагоги виділяють ці програми в окремий рівень педагогічної освіти (Пуховська Л. П. Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір).

Система післядипломної педагогічної освіти в Греції структурно містить дві основні моделі: традиційну та інноваційну, які відображають різні підходи до організації підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів. Традиційна модель спрямована на врахування державних вимог щодо професійної компетентності педагогів відповідно до нормативно-законодавчої бази країни. Інноваційна модель враховує, окрім вимог до професійної компетентності педагогів, ще й особисті потреби та інтереси педагогічних працівників у додаткових знаннях (Проценко О. Б., 2009 а, с. 213).

Науковець О. Проценко також виділяє організаційні форми у системі післядипломної педагогічної освіти в Греції, зокрема, пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка, які реалізуються в різних закладах освіти країни. Однією з відмінних рис системи післядипломної педагогічної освіти в Греції є те, що неперервність та єдність базової та післядипломної освіти забезпечується організацією пропедевтичних курсів підвищення кваліфікації для новопризначених вчителів та викладачів, що спрямовані на забезпечення адаптації випускника – молодого вчителя до професійної діяльності (Проценко О. Б., 2009 а, с. 191; 2009 б).

Особливою популярністю користуються семінари підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на базі школи в Греції, які організуються з урахуванням побажань та за вибором безпосередньо суб'єктів навчання. Основними перевагами цієї програми можна вважати те, що: підвищення кваліфікації вчителів проходить у межах школи в позаурочний час і не затримує навчально-виховний процес; учителі безпосередньо беруть участь у виборі актуальних тем з психолого-педагогічного циклу занять серед тих, що їм пропонують викладачі-організатори, обирають час та місце проведення занять; приділяється увага зв'язку між теорією та практикою у викладацькій діяльності в школі; учителі всіх рівнів освіти залучені до процесу організації, проведення та оцінювання занять, що сприяє зміцненню колективних зв'язків; оцінювання програми здійснюється вчителями школи після місяця її тривання (Проценко О. Б., 2009 а, с. 203–204; 2009 б).

До пріоритетних напрямів використання прогресивних ідей та позитивного досвіду Греції у модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні, дослідниця відносить: децентралізацію післядипломної педагогічної освіти; відповідність післядипломної педагогічної освіти інтересам полікультурного суспільства; уведення нових дисциплін у процесі підвищення кваліфікації або перепідготовки вчителів відповідно до вимог Болонського процесу (наприклад, “Полікультурна освіта в європейському освітньому просторі”, “Екологічна освіта”, “Міжкультурна шкільна психологія”); професійну адаптацію новопризначених вчителів; розвиток дослідницьких умінь у вчителів школи, їх критичного та творчого мислення; зближення закладів післядипломної педагогічної освіти та школи для підвищення професійної майстерності вчителів без відриву від роботи; створення всеукраїнського віртуального середовища для обміну інформацією та досвідом роботи з метою підвищення кваліфікації педагогів; об’єднання традиційних та телекомунікаційних методів навчання; організацію перепідготовки вчителів, які викладають у спеціальних школах для дітей з обмеженими функціональними можливостями (Проценко О. Б., 2009 а, с. 215; Проценко О. Б., 2009 б).

Процес розвитку підвищення кваліфікації в Іспанії розглядається як процес професіоналізації в галузі самоосвіти, по-перше, вчителя, і, по-друге, тих, хто забезпечує функції професійного підвищення кваліфікації – радників та інструкторів. Планування процесу навчання з метою підвищення кваліфікації вчителів, а також тренерів здійснюється відповідно до встановлених рівнів – рамкового плану, річного плану, провінційних планів, планів учительських центрів. У післядипломній педагогічній освіті Іспанії акцент робиться на автономії шкільних центрів, що визначають потребу у підвищенні кваліфікації та навчанні своїх співробітників, не заперечуючи при цьому зовнішню допомогу (Montera L. Processes of Professionalisation and Deprofessionalisation of Teachers in Spain, 1988, с. 47–53).

Підвищення кваліфікації вчителів є правом і обов’язком усіх вчителів, за яку несуть відповідальність адміністрації шкіл та органи управління освітою. Програми підвищення кваліфікації забезпечують поглиблення знань з методики навчання, вивчення та обговорення тенденцій розвитку у сфері освіти і науки, конкретних методик, а також усіх аспектів координації, керівництва, навчання, спрямованих на підвищення якості освіти та функціонування школи (Teacher training – basic and specialist teacher training – Spain; Постригач Н. О. Организация

процедур акредитації и оценивания последипломного педагогического образования в странах Южной Европы, 2013).

Оскільки у контексті післядипломної педагогічної освіти Іспанії важливу нішу займають спеціальні програми підвищення кваліфікації вчителів іспанської мови. Наприклад, курси підвищення кваліфікації призначені для вчителів, які викладають іспанську мову як іноземну, передбачають: можливість дізнатися про нові методики вивчення мови та підвищити методологічний рівень; теоретичний огляд тих розділів іспанської граматики, що викликають найбільші труднощі у навчанні; складання і використання різнорівневого практичного матеріалу; спостереження уроків, котрі проводять досвідчені учителі; інформування про та аналіз нових бібліографічних матеріалів. Такі курси можуть реалізовуватися двома шляхами: створенням індивідуальної програми для конкретного вчителя (для цього вчителем обирається школа, програма, тематика); участю учителя у запланованій (визначені конкретні дати, тривалість, тематика) програмі підвищення кваліфікації вчителів іспанської мови (Teacher Training Strategies and Approaches).

Заплановані курси для вчителів іспанської мови відповідають вимогам, котрі пред’являються іспанським вчителям, працюючим у межах ЄС, зазвичай тривають два тижні, передбачають максимальну наповнюваність групи – не більше 16 слухачів, віковий діапазон – старше вісімнадцяти років. Навчальні курси іспанської мови можуть бути як інтенсивними (охоплюють повний робочий день), так і екстенсивними (охоплюють частину робочого часу). Приватні платні курси підвищення кваліфікації іспанських вчителів розраховані для досвідчених і недосвідчених вчителів іспанської мови як іноземної для всіх рівнів: від початкового до вищого; їх тривалість становить мінімум 2 – максимум 4 тижні; передбачають безкоштовну професійну консультаційну підтримку вчителів після повернення їх на робоче місце; семінари будуються на індивідуальній основі (Spanish Teacher Training Courses: our Workshop Spanish Teacher Training Courses: our Workshop; Постригач Н. О. Особливості професійної підготовки вчителів в Іспанії, 2009).

З’ясовано, що в Італії широкою популярністю користуються ініціативні групи, що організують міжнародні конференції у галузі освіти, професійної підготовки та навчання педагогічних працівників; приймають участь у реалізації міжнародних проектів у галузі підготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Вчителі, залучені до участі у проектах, мають можливість одержати інформацію про методи, досвід організації та

управління професійною підготовкою вчителів; брати участь у налагодженні нових контактів та вивчення можливостей співпраці з державними та приватними установами у секторі підготовки вчителів; зустрічатися з керівниками та тренерами педагогічних громадських та приватних навчальних закладів. Кожен учасник таких мобільних ініціативних груп отримує свідоцтво про підвищення кваліфікації (Teacher Training Strategies and Approaches; Постригач Н. О. Розвиток педагогічної освіти в Італійській республіці наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.: метод. посіб., 2011; Постригач Н. О. Розвиток процесів оцінювання у педагогічній освіті Італійської республіки в останню декаду ХХ століття, 2012; Постригач Н. О. Розвиток системи підготовки вчителів музики в Італії, 2011).

Науковий аналіз розвитку педагогічної освіти в європейських країнах дає змогу висвітлити такі ідеї та положення, які можуть стати методологічною базою реформування вітчизняної системи підготовки педагогів, а саме:

- акцентування уваги на філософії освіти ХХІ ст., що відповідає потребам нинішнього суспільства: відповідність педагогічної освіти інтересам багатокультурного суспільства;
- процеси децентралізації педагогічної освіти, що відбуваються в більшості європейських країн на сучасному етапі;
- раціональне поєднання теоретичної та практичної підготовки вчителя... його професійна адаптація до реальних умов педагогічної діяльності; розвиток дослідницьких умінь (особливо це стосується викладацьких кадрів для вищої школи);
- обґрунтування організаційних моделей навчання; урахування індивідуальних особливостей кожної особистості та залучення її до навчально-виховного процесу; розгляд цього процесу як набуття особою свого власного досвіду; розвиток здібностей майбутнього педагога; внутрішньої мотивації його інтересів та потреб;
- академічна свобода інтелектуального самовираження та незалежності викладача в системі формальної і неформальної освіти;
- переорієнтація загальноосвітньої підготовки майбутніх педагогів на розвиток педагогічного мислення;
- формування освітньої асоціації для розробки спільних стандартів педагогічної освіти (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 197–198).

Аналіз теоретичних та практичних здобутків розвитку динамічної і відкритої системи педагогічної освіти країн Південної Європи дозволив визна-

чити фундаментальні принципи її функціонування, які історично пронизують усі її структурні компоненти та відображають загальноєвропейські тенденції:

- принцип демократизації передбачає обов'язковість, відкритість та співробітництво у демократичних взаєминах між суб'єктами навчання, оновлення змісту педагогічної освіти, її наповнення загальнолюдськими та громадянськими цінностями. Даний принцип означає повагу до особистості майбутніх учителів та розвиток їхньої внутрішньої свободи й почуття власної гідності;

- принцип гуманізації навчання, який означає створення оптимальних умов для формування кращих якостей і здібностей майбутніх педагогів з урахуванням національного менталітету, повага до їхньої особистості, прав і свобод, розуміння їхніх запитів, інтересів, гідності;

- принцип науковості вимагає, щоб зміст педагогічної освіти набував дослідницько-орієнтованого характеру, знайомлюючи майбутніх вчителів з об'єктивними науковими фактами, поняттями та законами; наближався до розкриття сучасних досягнень і перспектив їхнього розвитку в майбутньому;

- принцип систематичності і послідовності передбачає, щоб знання, уміння і навички майбутніх педагогів формувались системно, в певному порядку, щоб кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншим, а нові знання спиралися на засвоєні раніше і створювали фундамент для засвоєння наступних знань;

- принцип доступності передбачає відповідність змісту, характеру і обсягу навчального матеріалу рівню підготовки студентів. З цим дидактичним принципом пов'язується поступове, згідно з пізнавальними можливостями студентів, ускладнення змісту освіти й обсягу навчального матеріалу, яким необхідно оволодіти всім студентам педагогічного вищого навчального закладу з кожного навчального предмета;

- принцип єдності теорії та практики вимагає розуміння випускниками педагогічних ЗВО значення теорії в житті, умілого застосування теоретичних знань для виконання практичних завдань, участі у вирішенні актуальних проблем сучасності;

- принцип цілеспрямованості, який підпорядковує навчально-виховний процес основній меті – задоволенню потреб кожного учасника освітнього процесу, економіки, суспільства;

- принцип соціальної справедливості, котрий передбачає рівний доступ до освітніх можливостей незалежно від етнічної, соціальної приналежності та місця проживання;

- принцип гнучкості та диверсифікації педагогічних ЗВО;
- принцип децентралізації та централізації;
- принцип випереджувальної освіти;
- принцип наступності;
- принцип соціального партнерства у педагогічній освіті;
- принцип партисипативності означає, що у процес управління повинні залучатися не тільки структури управління, але й усі учасники навчального процесу – викладачі, студенти, освітня громада;
- принцип гармонізації європейського, глобального та локального виміру у педагогічній освіті.

Результати дослідження підтвердили взаємозумовленість та тісний взаємозв'язок виділених принципів розвитку педагогічної освіти, що забезпечує ефективність функціонування та випереджувальний характер системи педагогічної освіти.

Водночас реалізація вище означених принципів у системі педагогічної освіти вимагає застосування особистісно-орієнтованого підходу, який визначає послідовне відношення до майбутнього учителя як до особистості як до самосвідомого, відповідального суб'єкта власного розвитку та педагогічної взаємодії з учнем, а також компетентнісного підходу, що пов'язано зі змінами на ринку праці на глобальному та локальному рівнях, появою нових професій та “демаркацією” старих; розвитком адекватної системи неперервної педагогічної освіти, яка характеризується гнучкістю, наступністю, відкритістю, узгодженістю).

Обґрунтовані методологічні підходи найбільш повно розкривають сутність системи педагогічної освіти та найбільш адекватно відповідають її меті, закономірностям розвитку, функціям та завданням; створюють умови для вияву і розкриття можливостей дорослої особистості, розвитку її самосвідомості, реалізації професійного, особистісного самовизначення, самореалізації та самоствердження.

Вивчення та критичне переосмислення південно-європейського досвіду в галузі розвитку неперервної педагогічної освіти дало змогу зробити кінцеві висновки про те, що у післядипломній педагогічній освіті Греції, Італії та Іспанії застосовуються різні форми навчання: спеціальні курси, семінари, цільові програми-проекти, основою яких є індивідуалізація навчання (пропонуються індивідуальні та групові заняття; враховуються побажання слухача щодо вибору тематики програм), інтерактивність навчання, використання новітніх освітніх технологій. На відміну від Італії, де перепідготовка освітян – справа добровільна, хоча і є про-

фесійним обов'язком педагога, у Греції навчання на курсах підвищення кваліфікації є обов'язковим.

З огляду на вище означене нами обґрунтовано науково-практичні рекомендації щодо використання конструктивних ідей педагогічного досвіду Греції, Італії та Іспанії для модернізації системи педагогічної освіти в Україні:

На державному рівні:

- нормативно-правове забезпечення розвитку педагогічної освіти в Україні відповідно до вимог Болонського процесу;
- підвищення вимог до професійної кваліфікації педагогів;
- структурно змістове оновлення, концептуальне й організаційне доопрацювання парадигми безперервного професійного розвитку вчителів;
- розроблення стратегії соціального партнерства у професійному розвитку вчителів;
- поєднання принципів централізації та децентралізації в управлінні системою педагогічної освіти;
- надання пріоритетності проблемам розбудови сучасної системи педагогічної освіти у контексті завдань модернізації школи ХХІ століття та розробки новітньої міжнародної моделі вчителя;
- здійснення порівняльно-педагогічних досліджень з урахуванням загальноєвропейських тенденцій розвитку педагогічної освіти як відкритої динамічної системи та політику формування загальноєвропейського простору;
- пріоритетність поширення передового південно-європейського педагогічного досвіду в національне полікультурне суспільство в умовах розбудови громадянського суспільства;
- задоволення освітніх потреб національних меншин в українському багатоетнічному суспільстві з урахуванням південно-європейського досвіду;
- цілеспрямована діяльність щодо конвергенції національних концепцій й доктрин щодо підвищення кваліфікації вчителів у напрямі більш повної сумісності інваріантних освітніх ідеалів та цінностей на всіх етапах професійного розвитку вчителя;

На інституційному рівні:

- оновлення змісту базової педагогічної освіти бакалаврів, а також розробка змісту, форм і методів педагогічної підготовки магістрів як фахівців вищої кваліфікації, справжніх учителів-європейців;
- фундаменталізація змісту навчання за рахунок розширення і поглиблення міждисциплінарних знань педагогічних працівників,

орієнтованих на інноваційне мислення у розв'язанні проблемних ситуацій науково-практичної діяльності, підвищення рівня сформованості методів пізнавальної, професійної, комунікативної та аксіологічної діяльності;

- використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та засобів дистанційної освіти;
- створення умов для реалізації інституційної та індивідуальної академічної мобільності;
- створення інтегративних навчальних планів та програм за загальнокультурними й психологопедагогічними блоками;
- пошук ефективних інваріантних механізмів оцінки якості й економічної рентабельності освітніх проектів у сфері громадянської освіти та безперервного професійного розвитку вчителів;
- перегляд та посилення професійного профілю усіх педагогічних професій з метою аналізу ефективності базової педагогічної освіти;
- розробка моделей навчання дорослих, котрі враховують сучасні дані когнітивної психології, а саме психопедагогіки та психодидактики.

На індивідуальному рівні:

- усвідомлення значущості навчання упродовж життя та безперервного професійного розвитку;
- підвищення мотивації вчителів до активного професійного самовдосконалення;
- використання потенціалу неформальної та інформальної освіти для задоволення потреб особистісного та професійного розвитку вчителя;
- членство педагогів у професійних організаціях, об'єднаннях та асоціаціях з метою активної участі у громадсько-державному управлінні системою освіти.

Таким чином, здійснено порівняльний аналіз спільного та відмінного в тенденціях розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії; визначено перспективні напрями модернізації вітчизняної педагогічної освіти на сучасному етапі окреслено прогностичні можливості та перспективи використання досвіду країн Південної Європи у процесі модернізації педагогічної освіти в Україні; обґрунтовано науково-практичні рекомендації для модернізації вітчизняної педагогічної освіти в Україні.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Вважаємо за доцільне розробку наступних перспективних напрямів досліджень, які випливають з основних результатів виконаної

роботи: порівняльне дослідження сучасних підходів до технологій моделювання та тенденцій професійного розвитку учителів в інших країнах Південної Європи.

Висновки до розділу 5

5.1. Таким чином, порівняльний аналіз сучасних систем професійної підготовки вчителів Греції, Італії та Іспанії уможливив виокремлення загальних, особливих та специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти. Зокрема, до низки загальних тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії у зазначений хронологічний період, незважаючи на національні відмінності у підготовці вчителів, віднесено: 1) забезпечення європейського виміру, тобто загальноєвропейської ідентичності у педагогічній професійній підготовці; 2) підвищення суспільної ролі та статусу педагогічної професії; 3) розширення і розвиток академічної мобільності педагогічних працівників.

Виходячи із загальних спільних тенденцій, було встановлено особливі тенденції педагогічної освіти вчителів Греції, Італії та Іспанії: 1) здійснення професійної підготовки вчителів у різних типах вищих шкіл (неповних, середніх, вищих). Кожна з них використовує процедуру відбору найбільш компетентних кандидатів до педагогічної професії. У підготовці вчителів середніх шкіл основна роль відводиться університетам. Інколи вищі педагогічні школи входять до складу університетів (Іспанія); 2) різна тривалість педагогічної підготовки та вік вступу.

До специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти у Греції, Італії та Іспанії наприкінці XX – початку XXI століття віднесено:

1) різнотипність структури ЗВО, що здійснюють професійну підготовку; 2) диверсифікація післядипломної педагогічної освіти у контексті неперервного професійного розвитку; регулювання попиту і пропозиції грецьких вчителів, що мають внутрішню і зовнішню природу (Греція).

5.2. Проведене дослідження становлення, структури та змісту педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії уможливило обґрунтування провідних тенденцій їх розвитку наприкінці XX – початку XXI століття: утвердження процесу європеїзації та інтернаціоналізації й глобалізації освітнього простору; формування загальноєвропейського освітньо-наукового простору з відповідним узгодженням змісту педагогічної освіти та процедури взаємовизнання дипломів і затверджен-

ня загальноєвропейської рамки професійних кваліфікацій; реалізація професійної підготовки на академічному рівні і перехід на університетську модель педагогічної освіти; створення інтегрованої моделі підготовки вчителів у рамках спільних вимог країн ЄС з врахуванням національних традицій, специфіки функціонування і особливостей реформування педагогічної освіти у кожній з досліджуваних країн; запровадження у системі педагогічної освіти багатопрофільної підготовки, що уможливує викладання одним вчителем більше одного навчального предмета; організація моніторингу якості вищої педагогічної освіти і зовнішнє оцінювання роботи вчителя; запровадження компетентнісного підходу до підготовки вчителя; гуманізація, демократизація, диверсифікація, децентралізація та фундаменталізація педагогічної освіти, неперервність, багатоукладність, варіативність і гнучкість організації професійної підготовки вчителів; зростання престижу професії педагога; інноваційність у сфері підготовки вчителів на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, набуття власного досвіду; сприяння професійному розвитку та підвищенню кваліфікації вчителів шляхом співпраці з навчальними центрами професійного розвитку, школами, ЗВО; впровадження і використання ІКТ, дослідницької орієнтації орієнтації в педагогічній освіті та професійній підготовці вчителів; посилення уваги до підготовки вчителів для роботи з дітьми з особливими потребами».

5.3. Здійснений аналіз певних аспектів модернізації системи педагогічної освіти в Україні дав можливість виокремити наступні перспективні напрями модернізації педагогічної освіти: створення єдиного педагогічного освітнього вітчизняного простору, що передбачає забезпечення якості, узгодження термінів і періодів підготовки педагогів; оновлення змісту педагогічної освіти; застосування у професійній підготовці майбутніх педагогів інноваційних, інформаційно-комунікаційних технологій; запровадження трициклової структури вищої педагогічної освіти та її гармонізація з Європейською рамкою кваліфікацій; критичного осмислення кращих зразків вітчизняного та зарубіжного історико-педагогічного досвіду.

5.4. Осмислення тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах ЄС уможливило обґрунтування науково-практичних рекомендацій щодо використання прогресивних ідей південно-європейського досвіду модернізації вітчизняної педагогічної освіти в Україні на державному, інституційному та індивідуальному рівнях:

На державному рівні:

- нормативно-правове забезпечення розвитку педагогічної освіти в Україні відповідно до вимог Болонського процесу;
- підвищення вимог до професійної кваліфікації педагогів;
- структурно змістове оновлення, концептуальне й організаційне доопрацювання парадигми безперервного професійного розвитку вчителів;
- розроблення стратегії соціального партнерства у професійному розвитку вчителів;
- поєднання принципів централізації та децентралізації в управлінні системою педагогічної освіти;
- надання пріоритетності проблемам розбудови сучасної системи педагогічної освіти у контексті завдань модернізації школи XXI століття та розробки новітньої міжнародної моделі вчителя;
- здійснення порівняльно-педагогічних досліджень з урахуванням загальноєвропейських тенденцій розвитку педагогічної освіти як відкритої динамічної системи та політику формування загальноєвропейського простору;
- пріоритетність поширення передового південно-європейського педагогічного досвіду в національне полікультурне суспільство в умовах розбудови громадянського суспільства;
- задоволення освітніх потреб національних меншин в українському багатоетнічному суспільстві з урахуванням південно-європейського досвіду;

– цілеспрямована діяльність щодо конвергенції національних концепцій й доктрин щодо підвищення кваліфікації вчителів у напрямі більш повної сумісності інваріантних освітніх ідеалів та цінностей на всіх етапах професійного розвитку вчителя.

На інституційному рівні:

- оновлення змісту базової педагогічної освіти бакалаврів, а також розробка змісту, форм і методів педагогічної підготовки магістрів як фахівців вищої кваліфікації, справжніх учителів-європейців;
- фундаменталізація змісту навчання за рахунок розширення і поглиблення міждисциплінарних знань педагогічних працівників, орієнтованих на інноваційне мислення у розв'язанні проблемних ситуацій науково-практичної діяльності, підвищення рівня сформованості методів пізнавальної, професійної, комунікативної та аксіологічної діяльності;

- використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та засобів дистанційної освіти;
- створення умов для реалізації інституційної та індивідуальної академічної мобільності;
- створення інтегративних навчальних планів та програм за загальнокультурними й психолого-педагогічними блоками;
- пошук ефективних інваріантних механізмів оцінки якості й економічної рентабельності освітніх проектів у сфері громадянської освіти та безперервного професійного розвитку вчителів;
- перегляд та посилення професійного профілю усіх педагогічних професій з метою аналізу ефективності базової педагогічної освіти;
- розробка моделей навчання дорослих, котрі враховують сучасні дані когнітивної психології, а саме психопедагогіки та психодидактики.

На індивідуальному рівні:

- усвідомлення значущості навчання упродовж життя та безперервного професійного розвитку;
- підвищення мотивації вчителів до активного професійного самовдосконалення;
- використання потенціалу неформальної та інформальної освіти для задоволення потреб особистісного та професійного розвитку вчителя;
- членство педагогів у професійних організаціях, об'єднаннях та асоціаціях з метою активної участі у громадсько-державному управлінні системою освіти.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Вважаємо за доцільне розробку наступних перспективних напрямів досліджень, які випливають з основних результатів виконаної роботи: порівняльне дослідження сучасних підходів до технологій моделювання та тенденцій професійного розвитку учителів в інших країнах Південної Європи; популяризація ефективних методик критичного осмислення та можливості поширення конструктивних ідей південно-європейського досвіду педагогів.

ПІСЛЯМОВА

На сучасному етапі соціокультурного розвитку української незалежної держави актуальним залишається питання модернізації системи педагогічної освіти відповідно до вимог Болонського процесу та інформаційного суспільства. Реалізація цього складного завдання, на наше глибоке переконання, неможлива без знання сучасного стану, основних тенденцій та закономірностей розвитку педагогічної освіти в зарубіжних країнах.

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

З'ясовано, що на певному історичному етапі педагогічна освіта цих країн розвивалася під впливом фашистських режимів, а потім європейських та світових освітніх процесів в умовах поглиблення інтернаціоналізації та глобалізації ринків праці, однак зберігала свої національні особливості, традиції та цінний педагогічний досвід.

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

Визначено, що сучасні наукові дослідження педагогічної освіти в зарубіжних країнах характеризуються посиленням уваги до порівняльно-педагогічних розвідок не лише розвитку й функціонування національ-

них систем педагогічної освіти, а й особливостей професійної підготовки вчителів у контексті формування ЄПВО. Крім того, демографічний розвиток, відкритість відносин у Європі сприяли зміні профілю та поля діяльності педагогічних працівників Греції, Італії та Іспанії.

Виходячи з аналізу соціокультурної ситуації в освітній практиці та специфіки розвитку сучасного періоду розвитку педагогічної теорії, визначальними критеріями, що визначають процес становлення і розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, можна вважати: 1) міждисциплінарний підхід; 2) орієнтацію на компетентнісний підхід в освіті і навчанні; 3) технологізацію навчального процесу з використанням ІКТ; 4) міжкультурний діалог в освіті і навчанні педагогів; 5) дослідницько-орієнтований підхід підготовки педагогів; 6) психодидактичні та психопедагогічні підходи щодо процесу підготовки вчителів.

Проведений аналіз міжнародних досліджень з розвитку якості педагогічної освіти уможлиблює визначення стратегії національної освітньої політики окремо взятої країни дослідження і може розглядатися у цьому контексті як джерело прийняття управлінських рішень, сприятиме створенню спільної методологічної бази та практичних інструментів щодо розробки, запровадження й реалізації навчальних програм, котрі мають стати зрозумілими для різноманітних культурних контекстів. Це один із найважливіших ресурсів для поліпшення якості професійно-педагогічної освіти, оскільки формування загальноприйнятих вимог до курикулу вчителів і концепцій забезпечення якості навчального процесу сприятиме розвитку загальноєвропейського простору вищої освіти, в якому взаємне визнання є ключовою проблемою.

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

З'ясовано, що філософсько-педагогічні засади дослідження розвитку педагогічної освіти уможливають розкриття діалектики системи педагогічної освіти, визначити та вирішити протиріччя її становлення та поступу, виявити взаємозв'язок кількісних та якісних змін, дослідити перехід до більш високих стадій еволюційного розвитку зі збереженням усього позитивного, що було раніше.

Визначено, що дослідження проблеми розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії характеризується розвитком різних напрямів педагогічних теорій, концепцій та систем, пошуком, аналізом та обґрунтуванням нових підходів до вирішення теоретичних та практичних питань щодо забезпечення суспільства кваліфікованими педагогічними працівниками. Усе вище викладене дає змогу зробити висновок про те, що педагогічна освіта є одночасно філософською, міждисциплінарною категорією і соціокультурним феноменом, який відкриває необмежені можливості для підтвердження фактів, трактування процесів, пояснення реальних ситуацій, які мають місце в сучасних системах педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії.

Аналіз провідних методологічних підходів до дослідження проблеми розвитку педагогічної освіти засвідчив, що порівняльно-педагогічні дослідження розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії вимагають вибору відповідного методологічного інструментарію наукового пошуку та обґрунтування концепції дослідження.

На основі здійсненого аналізу суспільно-політичних, соціально-економічних детермінант становлення і розвитку педагогічної освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ століття можна стверджувати, що для педагогічної освіти ХХІ століття, яка характеризується впровадженням багатоступеневої системи професійної підготовки педагогічних працівників, стратегічними завданнями є: перетворення педагогічної освіти на освіту дослідницько-орієнтованого спрямування; зростання якісного та кількісного складу контингенту студентської популяції та професорського складу педагогічних ЗВО; розширення їх академічної мобільності, модернізація структури та оновлення змісту педагогічної освіти; диверсифікація джерел фінансування та мережі педагогічних ЗВО; професіоналізація педагогічної освіти; безперервний професійний розвиток учителів.

Доведено, що інтеграційний фактор в європейському освітянському просторі все більше набирає ваги наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. і стає гуманістичним чинником подальшого політичного розвитку ЄС як наднаціонального й наддержавного об'єднання. Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає глибокого наукового аналізу основних досягнень провідних європейських країн у галузі освіти в цілому і педагогічної освіти Греції, Італії та Іспанії зокрема.

З'ясовано, що в Іспанії, як і в Греції та Італії реалізуються заходи зі сприяння міжнародній мобільності учителів за допомогою обмінів вчителями “з посади на посаду” і стажувань для вчителів у зарубіжних країнах;

заохочується викладання іноземних мов в якості ключового елемента для полегшення співіснування та взаємодії між європейськими громадянами; просування європейського виміру в системі початкової і середньої освіти, в якості мети кожної предметної області чи предмета, а також у змісті.

Доведено, що упродовж останніх трьох десятиліть в Греції, Італії та Іспанії утвердилася й успішно прогресує європеїзація вищої педагогічної освіти, яка набула суспільного визнання й інституціоналізації з підписанням Болонської Декларації. Форми міжнародного співробітництва у досліджуваній галузі освіти цих країн вказують на незворотність цього об'єктивного процесу систематичної інтеграції міжнародного компонента у освітньо-виховну, науково-дослідницьку та суспільно-громадську діяльність педагогічних зов Греції, Італії та Іспанії.

Історико-педагогічний аналіз соціально-економічних, суспільно-історичних, соціокультурних, політичних передумов, історичний процес становлення та розвитку педагогічної освіти та висвітлення його в наукових джерелах дозволив розробити авторську періодизацію її розвитку та уможливив виокремлення трьох її етапів:

1) інтеграційний етап (1983–1991 рр. XX ст.) – процес університетизації педагогічної освіти; концептуалізація ідеї європеїзації вищої школи;

2) реформаторський етап (1992 рр. – 1998 рр. XX ст.) – підписання Маастрихтської угоди (1992), Лісабонської (1997), Сорбонської (1998) декларації; реалізацією об'єднаних програм ЄС з виховання та формування особистості («Сократ», «Леонардо да Вінчі», «Молодь для Європи» та ін.); поглиблення ідеї європеїзації вищої школи;

3) етап глобальних трансформацій (1999 рр. – 2012 рр. XX ст.) – консолідація Європейського простору вищої освіти (Болонська декларація 1999 р.; Бухарестське комюніке (2012); модернізація професійної підготовки фахівців згідно вимог Болонського процесу, посилення мобільності студентів та педагогічних працівників, поглиблення євроінтеграційних процесів.

4. Аналіз законодавчого забезпечення розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії засвідчив, що у числі загальні пріоритетів урядів та Міністерств освіти досліджуваних країн є інвестування у вищу освіту; гарантування якості та рівності освіти; запровадження триступеневої структури організації освітнього процесу; формування гнучкої системи педагогічної освіти та підготовки вчителів; вдосконалення її якості тощо.

З'ясовано, що підготовка вчителів для всіх типів шкіл у Грецькій республіці здійснюється на університетському рівні; навчальними планами

педагогічних відділень Греції значний обсяг навчального часу відведено психолого-педагогічній та практичній підготовці.

Характерною властивістю італійської системи є те, що професійна підготовка майбутніх вчителів не здійснюється в рамках традиційної університетської системи, у той час як у Греції та Іспанії підготовкою вчителів початкових класів займаються університети.

Доведено, що особливостями іспанської системи педагогічної освіти є її прагнення до регіональної автономії, управління та організації навчального процесу; створення можливостей для навчання в середній школі кожному учню; приділення уваги організації обов'язкової орієнтації професійно-педагогічної освіти на всіх рівнях; розвиток мережі педагогічної освіти, яка все ще перебуває у фазі перманентного удосконалення.

Аналіз особливостей професійного розвитку вчителів у Греції, Італії та Іспанії засвідчив, що у Греції початкова підготовка і неперервний професійний розвиток забезпечуються академічними інституціями та факультетами університетів. Доведено, що значні напрацювання з оптимізації та урізноманітнення професійного розвитку вчителів шляхом широкого практичного використання інноваційних форм цього процесу належать Італійській республіці. З'ясовано, що підвищення кваліфікації вчителів досліджуваних країн здійснюється на базі різних установ (наприклад, у Греції - в педагогічних інститутах, ЗВО, регіональних центрах підготовки, в Іспанії – центрах професійного удосконалення та навчальних центрах, в Італії - школах спеціалізації (SSIS). Виявлено, що в Італії реалізуються дві моделі професійного розвитку вчителів (CLSFP – інтегральна модель підготовки вчителів початкової школи й школи дитинства та послідовна модель для підготовки вчителів середньої школи (SSIS – курс спеціалізації з викладання у середній школі) тощо.

5. Здійснений порівняльний аналіз сучасних систем професійної підготовки вчителів Греції, Італії та Іспанії уможливив виокремлення загальних, особливих та специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти. Зокрема, до низки загальних тенденцій розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії у зазначений хронологічний період, незважаючи на національні відмінності у підготовці вчителів, віднесено: 1) забезпечення європейського виміру, тобто загальноєвропейської ідентичності у педагогічній професійній підготовці; 2) підвищення суспільної ролі та статусу педагогічної професії; 3) розширення і розвиток академічної мобільності педагогічних працівників.

Виходячи із загальних спільних тенденцій, було встановлено особливі тенденції педагогічної освіти вчителів Греції, Італії та Іспанії: 1) здійснення професійної підготовки вчителів у різних типах вищих шкіл (неповних, середніх, вищих). Кожна з них використовує процедуру відбору найбільш компетентних кандидатів до педагогічної професії. У підготовці вчителів середніх шкіл основна роль відводиться університетам. Інколи вищі педагогічні школи входять до складу університетів (Іспанія); 2) різна тривалість педагогічної підготовки та вік вступу.

До специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти У Греції, Італії та Іспанії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття віднесено: 1) різнотипність структури ЗВО, що здійснюють професійну підготовку; 2) диверсифікація післядипломної педагогічної освіти у контексті неперервного професійного розвитку; 3) регулювання попиту і пропозиції грецьких вчителів, що мають внутрішню і зовнішню природу (Греція).

Проведене дослідження становлення, структури та змісту педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії уможливило обґрунтування провідних тенденцій їх розвитку наприкінці ХХ – початку ХХІ століття: утвердження процесу європеїзації та інтернаціоналізації й глобалізації освітнього простору; формування загальноєвропейського освітньо-наукового простору з відповідним узгодженням змісту педагогічної освіти та процедури взамовизнання дипломів і затвердження загальноєвропейської рамки професійних кваліфікацій; реалізація професійної підготовки на академічному рівні і перехід на університетську модель педагогічної освіти; створення інтегрованої моделі підготовки вчителів у рамках спільних вимог країн ЄС з врахуванням національних традицій, специфіки функціонування і особливостей реформування педагогічної освіти у кожній з досліджуваних країн; запровадження у системі педагогічної освіти багатопрофільної підготовки, що уможливує викладання одним вчителем більше одного навчального предмета; організація моніторингу якості вищої педагогічної освіти і зовнішнє оцінювання роботи вчителя; запровадження компетентнісного підходу до підготовки вчителя; гуманізація, демократизація, диверсифікація, децентралізація та фундаменталізація педагогічної освіти, неперервність, багатукладність, варіативність і гнучкість організації професійної підготовки вчителів; зростання престижу професії педагога; інноваційність у сфері підготовки вчителів на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, набуття власного досвіду; сприяння професійному розвитку та підвищенню кваліфікації вчителів шляхом співпраці з навчальними центрами професійного розвитку, школами, ЗВО; впровад-

ження і використання ІКТ, дослідницької орієнтації орієнтації в педагогічній освіті та професійній підготовці вчителів; посилення уваги до підготовки вчителів для роботи з дітьми з особливими потребами».

Здійснений аналіз певних аспектів модернізації системи педагогічної освіти в Україні дав можливість виокремити наступні перспективні напрями модернізації педагогічної освіти: створення єдиного педагогічного освітнього вітчизняного простору, що передбачає забезпечення якості, узгодження термінів і періодів підготовки педагогів; оновлення змісту педагогічної освіти; застосування у професійній підготовці майбутніх педагогів інноваційних, інформаційно-комунікаційних технологій; запровадження трициклової структури вищої педагогічної освіти та її гармонізація з Європейською рамкою кваліфікацій; критичного осмислення кращих зразків вітчизняного та зарубіжного історико-педагогічного досвіду.

Осмислення тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах ЄС уможливило обґрунтування науково-практичних рекомендацій щодо використання прогресивних ідей південно-європейського досвіду модернізації вітчизняної педагогічної освіти в Україні на державному, інституційному та індивідуальному рівнях:

На державному рівні:

- нормативно-правове забезпечення розвитку педагогічної освіти в Україні відповідно до вимог Болонського процесу;
- підвищення вимог до професійної кваліфікації педагогів;
- структурно змістове оновлення, концептуальне й організаційне доопрацювання парадигми безперервного професійного розвитку вчителів;
- розроблення стратегії соціального партнерства у професійному розвитку вчителів;
- поєднання принципів централізації та децентралізації в управлінні системою педагогічної освіти;
- надання пріоритетності проблемам розбудови сучасної системи педагогічної освіти у контексті завдань модернізації школи ХХІ століття та розробки новітньої міжнародної моделі вчителя;
- здійснення порівняльно-педагогічних досліджень з урахуванням загальноєвропейських тенденцій розвитку педагогічної освіти як відкритої динамічної системи та політику формування загальноєвропейського простору;
- пріоритетність поширення передового південно-європейського педагогічного досвіду в національне полікультурне суспільство в умовах розбудови громадянського суспільства;

- задоволення освітніх потреб національних меншин в українському багатоетнічному суспільстві з урахуванням південно-європейського досвіду;
- цілеспрямована діяльність щодо конвергенції національних концепцій й доктрин щодо підвищення кваліфікації вчителів у напрямі більш повної сумісності інваріантних освітніх ідеалів та цінностей на всіх етапах професійного розвитку вчителя.

На інституційному рівні:

- оновлення змісту базової педагогічної освіти бакалаврів, а також розробка змісту, форм і методів педагогічної підготовки магістрів як фахівців вищої кваліфікації, справжніх учителів-європейців;
- фундаменталізація змісту навчання за рахунок розширення і поглиблення міждисциплінарних знань педагогічних працівників, орієнтованих на інноваційне мислення у розв'язанні проблемних ситуацій науково-практичної діяльності, підвищення рівня сформованості методів пізнавальної, професійної, комунікативної та аксіологічної діяльності;
- використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та засобів дистанційної освіти;
- створення умов для реалізації інституційної та індивідуальної академічної мобільності;
- створення інтегративних навчальних планів та програм за загальнокультурними й психолого-педагогічними блоками;
- пошук ефективних інваріантних механізмів оцінки якості й економічної рентабельності освітніх проектів у сфері громадянської освіти та безперервного професійного розвитку вчителів;
- перегляд та посилення професійного профілю усіх педагогічних професій з метою аналізу ефективності базової педагогічної освіти;
- розробка моделей навчання дорослих, котрі враховують сучасні дані когнітивної психології, а саме психопедагогіки та психодидактики.

На індивідуальному рівні:

- усвідомлення значущості навчання упродовж життя та безперервного професійного розвитку;
- підвищення мотивації вчителів до активного професійного самовдосконалення;
- використання потенціалу неформальної та інформальної освіти для задоволення потреб особистісного та професійного розвитку вчителя;
- членство педагогів у професійних організаціях, об'єднаннях та асоціаціях з метою активної участі у громадсько-державному управлінні системою освіти.

Прогностичний потенціал здійсненого дослідження зумовлюється потенційною можливістю організації та реалізації на його основі подальшої науково-дослідницької роботи прикладного та фундаментального спрямування щодо стратегій розвитку педагогічної освіти у контексті інтеграційних процесів.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Вважаємо за доцільне розробку наступних перспективних напрямів досліджень, які випливають з основних результатів виконаної роботи: порівняльне дослідження сучасних підходів до технологій моделювання та тенденцій професійного розвитку учителів в інших країнах Південної Європи; популяризація ефективних методик критичного осмислення та можливості поширення конструктивних ідей південно-європейського досвіду педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Т. Италия адаптируется к системе образования Евросоюза / Т. Абрамова // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 138–144.
2. Авксентьева О. И. Професійна освіта в Іспанії // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: монографія / За ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с. (С. 142–158). – Розд. 3, пар. 4.).
3. Авксентьева О. И. Реформування професійної освіти в Іспанії / О. И. Авксентьева // Професійна освіта: теорія і практика. – 1999. – № 2 (66). – С. 132–139.
4. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Авраменко Квітослава Богданівна / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.
5. Авшенюк Н. М. Методологія дослідження транснаціонального освітнього простору / Н. М. Авшенюк // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2011. – Вип. 12. – С. –194.
6. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
7. Акулова О. В. Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу: автореф. дис. докт. пед. наук / Акулова Ольга Владимировна / Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – СПб, 2004. – 42 с.
8. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
9. Андреев А. А. Педагогика информационного общества / А. А. Андреев // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2013. – № 1. – С. 87–93.
10. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти в країнах Болонського процесу / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004 а. – № 1. – С. 5–9.
11. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття [Електронний ресурс] / В. Андрущенко, В. Бондар // Вісник Інституту розвитку дитини: збірн. наукових праць. – Вип. 6. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. – Київ: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 222 с. – Доступ до ресурсу: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/vicnik%206.pdf>.
12. Бабин І. І. Вища освіта України і Болонський процес: стан, проблеми, перспективи / І. І. Бабин // Матеріали регіонального наук.-практ.

семинару “Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції”, 20–21 травня 2008 р., м. Тернопіль / за заг. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – С. 6–19.

13. Базелюк Н. В. Науково-дослідницька робота майбутніх учителів у системі магістерських програм університетів Фінляндії: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Базелюк Наталія Валеріївна / Національна академія педагогічних наук України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Київ, 2013. – 285 с.

14. Байденко В. И. Болонский процесс: популярные лекции / В. И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 175 с.

15. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: укр.-пол., пол.-укр. журнал / за ред. Івана Зязюна, Неллі Ничкало, Тадеуша Лєвовицького, Іоланти Вільш. – Київ; Ченстохова, 2000. – Вип. II. – С. 216–231.

16. Барблан А. Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе что было и что будет / Андريس Барблан // Высшее образование в Европе. – 2002. – № 1/2. – С. 21–22.

17. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Даниел Белл; пер. с англ. / под. ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – 956 с.

18. Белл Д. Прихід постіндустріального суспільства. Культурні суперечності капіталізму / Д. Белл // Сучасна зарубіжна філософія. – К.: Ваклер, 1996. – С. 194–250.

19. Бережнова Е. В. Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы / Е. В. Бережнова, В. М. Кондратьев // Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 98–106.

20. Бест Ф. Метаморфозы понятия «педагогика» / Ф. Бест // Перспективы. – 1989. – № 2 (66). – С. 7–14.

21. Бех І. Д. Виховання особистості: учень: підручник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.

22. Біла книга національної освіти України: проект / Акад. пед. наук України [Електронний ресурс]; за ред. В. Г. Кременя. – Київ, 2009. – 185 с. – Доступ до ресурсу: <http://www.ukraine3000.org.ua/img/forall/APN.pdf>.

23. Богуславский М. В. Научно-педагогические парадигмы: история и современность / М. В. Богуславский, Г. Г. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки / под ред. чл.-кор. РАО З. И. Равкина. – М.: Мысль, 1994. – 340 с.

24. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособ. для студентов педвузов и слушателей ИПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М.: Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

25. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Евгения Ивановна Бражник // Письма в Emissia. offline: электр. науч.-пед. журнал. – 2005. – январь–июнь. – Доступ к ресурсу: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.

26. Бражник Е. И. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании: дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Бражник Евгения Ивановна / Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – СПб: РГБ ОД, 2002. – 354 с.

27. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки: навч. посіб. / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 119 с.

28. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка: навчальний посібник / О. В. Васюк. – [3-ге вид., доп. і перероб.]. – К.: НАКККиМ, 2013. – 352 с.

29. Ваховський М. Методологічні аспекти порівняльного аналізу педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського [Електронний ресурс] / М. Ваховський. – Доступ до ресурсу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-10/08vmlmku.pdf>.

30. Ваховський М. Л. Педагогічні ідеї Г. Манна та К. Ушинського: порівняльний аналіз: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Ваховський Максим Леонідович / Міністерство освіти і науки України; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 212 с.

31. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь ВФТ «Перун», 2001. – 1440 с.

32. Вишнеvский М. И. Философия: учеб. пособие / М. И. Вишнеvский. – Мн.: Вышейш. шк., 2008. – 479 с.

33. Вітер О. В. Історичне підґрунтя системи освіти Іспанії / О. В. Вітер // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. / Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка; гол. ред. Каньоса П. С. – Кам'янець-Подільський: видавець ПП Зволейко Д. Г., 2013. – Вип. 13. – С. 34–38.

34. Вітер О. В. Якість освіти як пріоритетний напрям освітньої політики уряду Іспанії / О. В. Вітер // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 34. – С. 107–111.

35. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 684 с.

36. Войтова Ю. М. Державна політика Греції стосовно педагогічної освіти сучасного вчителя / Ю. М. Войтова // Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. – Харків: Харків. держ. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2003. – Вип. 10. – С. 83–88.

37. Волинець Л. Л. Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах Європейського Союзу та США: монографія / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, О. І. Локшина, Б. Ф. Мельниченко, О. О. Першукова, Н. В. Шеверун; [заг. ред. док. пед. наук Лавриченко Н. М.]. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 200 с.

38. Волинка Г. І. Історія філософії в її зв'язку з освітою: підручник / Г. І. Волинка, В. І. Гусев, Н. Г. Мозгова та ін. / За ред. Г. І. Волинка. – К.: Каравела, 2006. – 480 с.

39. Вульфсон Б. Л. Интеграционные процессы в развитии образования на Западе / Б. Л. Вульфсон // Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1995. – С. 24–37.

40. Вульфсон Б. Л. Образовательное пространство на рубеже веков: учеб. пособ. / Б. Л. Вульфсон. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 235 с.

41. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

42. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – М.: УРАО, 2003. – 232 с.

43. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: дис... доктора пед. наук: спец. 13.00.06 / О. М. Галус / Хмельницька гуман.-пед. академія. – Хмельницький, 2009. – 601 с.

44. Гаркуша Н. С. Обоснование научных подходов проведения компаративного педагогического исследования / Н. С. Гаркуша // Человек и образование. – 2011. – № 3 (28). – С. 151–154.

45. Гарпушкин В. Е. Универсализм как парадигма философии: прошлое и перспектива / В. Е. Гарпушкин // Философия и общество. – № 2. – 2008. – С. 90–140.

46. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.

47. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: учеб. пособ. для самообразования / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

48. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / Т. М. Десятов; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – К.: видавництво «АртЕк», 2009. – 192 с.
49. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: монография / А. В. Глузман. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 312 с.
50. Годлевська В. Ю. Гуманізація освіти як фактор демократизації суспільства: іспанський досвід [Електронний ресурс] / В. Ю. Годлевська. – Доступ до ресурсу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06gvusid.pdf>.
51. Гончаренко С. У. Зміст підготовки викладачів-аграрників освіти у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу [Електронний ресурс] / С. У. Гончаренко // *Наук. вісн. Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Сер. Педагогіка. Психологія. Філософія* / [Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України]. – К., 2009. – Вип. 143. – С. 18–23. – Доступ до ресурсу: <http://www.dnpb.gov.ua/datas/upload/files/Goncharenko.pdf>.
52. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес від репродуктивної педагогіки до педагогіки творчо-креативної / С. Гончаренко, В. Кушнір // *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр.; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало.* – К.; Хмельницький, 2008. – С. 40–66.
53. Гончаренко С. У. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці / С. У. Гончаренко, В. А. Кушнір // *Неперв. проф. освіта: теорія і практика.* – 2002. – Вип. IV. – С. 15–22.
54. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Видання друге, доп. й виправ. – Рівне: Волинські береги, 2011. – 552 с.
55. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські береги, 2012. – 192 с.
56. Гузій Н. В. Діяльнісно-орієнтовані методологічні засади педагогічного професіоналізму / Н. В. Гузій // *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. статей.* – Вип. 15. – Ч. I. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – С. 118–125.
57. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н. М. Гупан. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 222 с.
58. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки: [монографія] / Н. М. Гупан. – К.: А.П.Н., 2002. – 224 с.
59. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Гупан Нестор Миколайович; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2001. – 39 с.

60. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
61. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
62. Декларация о науке и использовании научных знаний [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.unesco.org/science/wcs/declaration_r.pdf.
63. Дем'яненко Н. М. Національна ідея вищої освіти в навчальному курсі “Історія освітньо-виховних систем” [Електронний ресурс] / Н. М. Дем'яненко. – 2005. – Доступ до ресурсу: http://www.novyn.kpi.ua/2005-3-2/06_Demyaninko.pdf.
64. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття): монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Видавництво «АртЕк», 2005. – 472 с.
65. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Десятов Тимофій Михайлович / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2006. – 35 с.
66. Десятов Т. Філософські засади неперервної освіти / Т. Десятов. *Порівняльна професійна педагогіка.* – 2011. – Вип. 2. – С. 6–17.
67. Джемилева Н. Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом / Н. Н. Джемилева // *Ярославский педагогический вестник* – 2011. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 209–213.
68. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика: учебник для магистров / А. Н. Джурицкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2014. – 440 с.
69. Дианова В. М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность / В. М. Дианова. – СПб.: Петрополис, 2000. – 240 с.
70. Дічек Н. П. Методологічні аспекти проблеми педагогічного новаторства в історії шкільництва України [Електронний ресурс] / Н. П. Дічек. Доступ до ресурсу: <https://lib.iitta.gov.ua/10014/1/2013.pdf>.
71. Домніч В. Г. Традиції виховання в народній педагогіці Іспанії: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Домніч В. Г. / Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2001. – 194 арк.
72. Дорошкевич А. С. Глобалізація у світлі філософської рефлексії / А. С. Дорошкевич // *Людина і соціум у глобалізованому світі: монографія* / О. К. Чаплигін, Н. С. Корабльова, А. С. Дорошкевич та інші / за ред. проф. Чаплигіна О. К. – Х.: ХНАДУ, 2012. – 340 с.

73. Друкер П. Новые реальности в правительстве и политике, в экономике и бизнесе, в обществе и мировоззрении / Пер. с англ. – М.: СП “Бук Интернейшил”, 1994. – 377 с.

74. Дубасенюк О. А. Интегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк // Науковий часопис НПУ імені М. М. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість. – К., 2010. – Вип. 12 (22). – С. 17–20.

75. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія [Електронний ресурс] / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. С. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 8–29. – Доступ до ресурсу: <http://eprints.zu.edu.ua/13339/1/Дубасенюк%20О.pdf>.

76. Дяченко Л. М., Постригач Н. О. Особливості професійного розвитку вчителів в країнах ЄС: метод. рекомендації / Людмила Миколаївна Дяченко, Надія Олегівна Постригач. – Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. – 134 с.

77. Европа 2020: Стратегія устойчивого роста / Европейская стратегия экономического развития [Электронный ресурс]. – Доступ к ресурсу: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm.

78. Ефимов В. В. Управление знаниями / В. В. Ефимов. – Ульяновск: УлГТУ, 2005. – 111 с.

79. Європейський Союз: Консолідовані договори. – К.: Порт-Рояль (Port-Royal), 1999. – 208 с.

80. Європейська хартія регіональних мов або мов меншин [Електронний ресурс]. – Страсбург, 5 листопада 1992 року. – Доступ до ресурсу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=994_014.

81. Єгоров Г. С. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, Б. Ф. Мельниченко. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 186 с.

82. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. – М.: Педагогика, 1990. – 164 с.

83. Заболотна О. А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу: монографія / О. А. Заболотна. – Умань: ФОП Жовтий, 2013. – 372 с.

84. Заир-Бек Е. С. Роль новых подходов в сопоставительных исследованиях для развития теории образования [Электронный ресурс] / Е. С. Заир-Бек // Письма в emissia. offline: электр. науч.-пед. журнал.

– 2005. – Январь – июнь. – Доступ к ресурсу: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.

85. Зайцев В. В. Пути развития отечественного педагогического образования в условиях Болонского процесса / В. В. Зайцев // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 1. – С. 39–43.

86. Зайченко Н. І. Професійна підготовка соціальних педагогів в Іспанії у 1960-80-х рр. [Електронний ресурс] / Н. І. Зайченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 110. – С. 46–48.

87. Закон України “Про вищу освіту” / Відомості Верховної Ради (ВВР) [Електронний ресурс]. – 2014. – № 37–38. – С. 2004. – Доступ до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

88. Закон України “Про освіту” у редакції від 16.07.2019 №10-p/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> / Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. С. 380. – Доступ до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

89. Закон України “Про професійний розвиток працівників” від 12.01.2012 № 4312-VI [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Доступ до ресурсу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>.

90. Згага П. Реформи университетов Юго-Восточной Европы с учетом Болонского процесса / Павел Згага // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – С. 165–167.

91. Здіорук С. І. Формування єдиного відкритого освітньо-наукового простору України: оптимальне використання засобів забезпечення випереджального розвитку [Електронний ресурс] / С. І. Здіорук, А. Ю. Іщенко, М. М. Карпенко. – Доступ до ресурсу: <http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/Scienceeducational-e2f67.pdf>.

92. Зинченко В. П. Психологическая педагогика: матер. к курсу лекций / В. П. Зинченко. – Ч. I. Живое Знание. – Самара, 1998. – 216 с.

93. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): учеб. пособ. / В. П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 432 с.

94. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8–13.

95. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 12–13.

96. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: науково-методичний посібник / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

97. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу / І. А. Зязюн // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 19–30.

98. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка? / І. Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. – К.: ППОД; Полтава: ПНПУ, 2012. – Вип. 3. – С. 20–37.

99. Зязюн І. Психопедагогіка Московської психологічної школи / І. А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 2. – С. 33–41.

100. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії [Текст]: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. відділення ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

101. Зязюн І. А. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті / І. А. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті: філософія освіти: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Львів. наук.-практ. центр; редкол.: Зязюн І. А. (голов. ред.) та ін. – Л.: Сполом, 2002. – Вип. 8. – С. 4–14.

102. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монография / Т. В. Иванова. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.

103. Иванова С. В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст: монография / С. В. Иванова. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 176 с.

104. Иноземцев В. Л. Перспективы постиндустриальной теории в меняющемся мире / В. Л. Иноземцев // Новая индустриальная волна на Западе. Антология. – М.: Academia, 1999. – 640 с.

105. Исмаилов Э. Э. Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.08 / Исмаилов Эльхан Эюбоглы / Балтийская государственная академия рыбопромышленного флота. – Калининград, 2004. – 33 с.

106. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2003. – 766 с. – (Вища освіта ХХІ століття).

107. Каленюк І. С. Розвиток вищої освіти та економіка знань: [монографія] / І. С. Каленюк, О. В. Куклін. – К.: Знання, 2012. – 343 с.

108. Капранова В. А. Сравнительная педагогика: прогр.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / В. А. Капранова. – Минск: БГПУ, 2008. – 84 с. – Доступ до ресурсу: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/2983/1/Сравнительная%20педагогика.pdf>.

109. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: учеб. пособ. / В. А. Капранова. – Мн.: Новое знание, 2004. – 222 с.

110. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: моногр. / Ю. В. Кіщенко. – Херсон, 2004. – 172 с. – Бібліогр.: с. 129–141. – укр.

111. Кобилянська І. В. Організація системи освіти в Іспанії [Електронний ресурс] / І. В. Кобилянська. – Доступ до ресурсу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Znpkhist_2011_4_15.pdf.

112. Кобилянська І. В. Ретроспективний аналіз організації профільного навчання у старшій школі Іспанії [Електронний ресурс] / І. В. Кобилянська. – Доступ до ресурсу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Znpkhist_2012_5_20.pdf.

113. Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навч. посіб. / Уклад. і автори вступних статей Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. Заг. ред. Є. І. Коваленко. – Київ, Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.

114. Козмински А. Роль высшего образования в реформировании общества в условиях глобализации: академическая надежность и стремление к повышению уровня вузов / Анджей Козмински // Высшее образование сегодня, 2003. – № 3. – С. 35–38.

115. Колесник С. Г. Сучасні підходи до модернізації вищої педагогічної освіти в Україні як проблема дослідження / С. Г. Колесник // Дидактика математики проблеми і дослідження: міжнар. зб. наук. робіт. – Донецьк: ТЕАН, 2008. – Вип. 30. – С. 19–24.

116. Колот А. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти / А. Колот // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2014. – С. 18–22.

117. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.

118. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.

119. Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лювен-ля-Ньов, 28–29 квіт. 2009 р. // Нова динаміка

вищої освіти і досліджень для соціальних змін та розвитку // За ред. І. О. Вакарчука; упоряд.: Т. В. Фініков, Я. Я. Болюбаш, І. І. Бабин, Г. О. Усатенко. – К.: Агентство «Україна», 2009. – 64 с.

120. Конвенція “Про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні” (Лісабон, 1997) [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/PDF/Ukrainian/165-Ukrainian.pdf>.

121. Копыл А. Н. О методологических основаниях истории педагогики и образования / А. Н. Копыл // Педагогика: науч.-теорет. ж-л. 2007. – № 8. – С. 98–101.

122. Корнева Л. В. Психологические основы педагогической практики: учеб. пособ. / Л. В. Корнева. – М.: Владос, 2006. – 180 с.

123. Корнетов Г. Б. Цивилизационный поход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – М., 1994. – 265 с.

124. Короткова Ю. Досвід організації педагогічної практики майбутніх вчителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах України та Греції [Електронний ресурс] / Ю. Короткова. – Доступ до ресурсу: http://www.rusnauka.com/4_SVMN_2007/Pedagogica/19762.doc.htm.

125. Короткова Ю. М. Організація та забезпечення дошкільної освіти в Греції [Електронний ресурс] / Ю. М. Короткова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2010. – 4 (39). – С. 126–137. – Доступ до ресурсу: <http://oaji.net/articles/2014/690-1396865236.pdf>.

126. Короткова Ю. М. Організація практичної підготовки вчителів початкових класів на педагогічних відділеннях початкової освіти Греції / Ю. М. Короткова // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. / За заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов’янськ: СДПУ. – 2006. – Вип. XXXIII. – С. 32–38.

127. Короткова Ю. М. Підвищення кваліфікації та професійної майстерності вчителів початкових класів у сучасній Греції / Ю. М. Короткова // Витоки педагогічної майстерності. – Полтава: [б. в.], 2007. Сер.: Педагогічні науки. – Вип. 3. – С. 226–231.

128. Короткова Ю. М. Професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції: дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Короткова Юлія Михайлівна; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2008. – 246 с.

129. Корсунов В. И. Сравнительная педагогика: учеб.-метод. пособ. / В. И. Корсунов. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2011. – 40 с.

130. Кошманова Т. Спільні та відмінні тенденції розвитку педагогічної освіти США у світовому контексті [Електронний ресурс] / Тетяна Кошманова // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. 2003. – Вип. 17. – С. 156–166. – Доступ до ресурсу: http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/17/22_koshmanova.pdf.

131. Кравцов А. О. Педагогическая действительность в контексте поликритериального похода к ее анализу / А. О. Кравцов // Философский век. Альманах. Вып. 28. История университетского образования в России и международные традиции просвещения. Том I / Отв. ред. Т. В. Артемьева, М. И. Микешин. – СПб.: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2005. – 326 с.

132. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский. – М.: Академия, 2008. – 394 с.

133. Кремень В. Г. Еліта або лідерство в суспільстві знань / В. Г. Кремень // Наукова еліта у розвитку держав: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., (Україна, Київ, 9-10 жовт. 2012 р.) / упоряд. О. В. Биковська, О. В. Лісовий, С. О. Лихота, Л. Л. Макаренко; М-во освіти і науки, молоді та спорту України; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т екології економіки і права; Нац. Центр “Мала академія наук України”. – Вип. 1. – К.: ТОВ “Праймдрук”, 2012. – С. 12–18.

134. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

135. Кремень В. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / За ред. В. Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 472 с.

136. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.

137. Кремень В. Г. Человек как субъект творческой деятельности: инновационный аспект / В. Г. Кремень // Я-концепція академіка Неллі Нічкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. праць; редкол. О. М. Отич, О. М. Боровік. – К.: НАПН України, 2014. – 544 с. – С. 10–18.

138. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навч. посіб / В. В. Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.

139. Кристопчук Т. Модернізація педагогічної освіти в Україні в контексті намірів щодо входження в Європейський освітній простір [Електронний ресурс] / Т. Кристопчук. – Доступ до ресурсу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19341-modernizaciya-pedagogichnoy-osviti-v-ukraini-v-konteksti-namiriv-shhodo-vxodzhennya-v-evropejskij-osvitnij-prostir.html>.

140. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу [Текст]: [монографія] / Т. Є. Кристопчук; за ред. д-ра пед. наук, проф. чл.-кор. НАПН України С. О. Сисоевої; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне: Волинські обереги, 2013. – 483 с.

141. Кристопчук Т. Післядипломна педагогічна освіта в країнах Середземномор’я: випереджувальний характер / Т. Кристопчук // Нова пед. думка: наук.-метод. журн. – 2012. – № 4. – С. 162–165.

142. Кристопчук Т. Є. Система педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: спільні та відмінні риси [Електронний ресурс] /

Т. Є. Кристопчук. – Доступ до ресурсу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2012/209-197-23.pdf>.

143. Кристопчук Т. Є. Структура освітніх систем країн Середземноморського басейну: загальна характеристика / Т. Є. Кристопчук // Гуманітарний вісник: зб. наук. праць. – К: Гнозис, 2012. – С. 224–231.

144. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Кристопчук Тетяна Євгенівна / Київський університет імені Бориса Грінченка. – Київ, 2014. – 42 с.

145. Кричковська Х. Особливості базової університетської підготовки вчителя в Італії (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) / Христина Кричковська // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 217–224.

146. Кристопчук Т. Е. Профессиональная подготовка учителя в системе педагогического образования Испании / Т. Е. Кристопчук // Инновации в науке: материалы XVI междунар. науч.-практ. конф., 28 января 2013 г. – Новосибирск: СиБАК, 2013. – С. 62–74.

147. Кряжев П. В. Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Кряжев Павло Володимирович. – К., 2008. – 217 с.

148. Кудин В. А. Раздумья (О смысле жизни, о перспективах развития человечества, о любви и ненависти, о добре и зле, о терроре и терроризме, о призвании в жизни и др.) / В. А. Кудин. – Харьков: НТУ “ХПИ”, 2003. – 184 с.

149. Кузнецов Д. Ю. Кластерный анализ и его применение [Электронный ресурс] / Д. Ю. Кузнецов, Т. Л. Трошина. – Доступ к ресурсу: http://vestnik.yspu.org/releases/uchenue_praktikam/33_4/.

150. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК, 2001. – 152 с.

151. Кузьменко Г. Развитие системы подготовки учителей в Испании (II пол. ХХ – поч. ХХІ століття) [Электронный ресурс] / Ганна Кузьменко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – № 4 (22). – С. 70–76. – Доступ до ресурсу: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2014/04/10.pdf.

152. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис. ... д-ра пед. наук.: спец. 13.00.04 / Кузьмінський Анатолій Іванович. – К., 2003. – 443 с.

153. Культурологічна складова професійного розвитку педагога: збірн. наук. праць / За ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. – Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – 126 с.

154. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун; 3 изд. – М.: ООО Изд-во АСТ, 2003. – 525 с.

155. Курило В. С. Проблемы освіти в контексті сучасних компаративних досліджень (за матеріалами XIV Всесвітнього конгресу з компаративної освіти) / В. С. Курило, Л. Ц. Ваховський // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 5 – 6. – С. 154–155.

156. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталія Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17–23.

157. Лекторский В. А. Методологический анализ науки: философия, методология, наука / В. А. Лекторский, В. С. Швырев. – М., 1972. – С. 14–16.

158. Лефрансуа Г. «Прикладная педагогическая психология: 10-е Междунар. изд. / Ги Лефрансуа. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 576 с.

159. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. – Харків: “ОВС”, 2000. – 175 с.

160. Локшина О. І. Європейський вимір як світоглядний потенціал шкільництва в країнах Європейського Союзу / О. І. Локшина // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2011 а. – №1. – С. 30–35.

161. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХНІ ст.): монографія / О. І. Локшина. – К.: Богданова А. М., 2009. – 404 с.

162. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / О. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6–15.

163. Локшина О. Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні: здобутки і виклики у вимірі педагогічної компаративістики у зарубіжжі / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – № 6 (20). – С. 5–12.

164. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Локшина Олена Ігорівна / Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2011 б. – 45 с.

165. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011 в. – № 2. – С. 5–14.

166. Луговий В. І. Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2013. – №1 (78). – С. 15–25.

167. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий; за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.

168. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект): дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 / Луговий Володимир Іларіонович / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти; Академія педагогічних наук України. – Київ, 1995. – 429 с.

169. Луговская И. Р. Параметрический поход к анализу систем школьного образования разных стран: дисс. докт. пед. наук: спец. 13.00.01 / Луговская Ирина Робертовна / Санкт-Петербургский государственный университет. – СПб, 2004. – 393 с.

170. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: навч. посіб. / П. Г. Лузан, О. В. Васюк [2-ге вид., доповн. і перероб.]. – К.: ДАКККІМ, 2010. – 296 с.

171. Лукацкий М. А. Педагогическая наука: история и современность: учеб. пособ. / М. А. Лукацкий. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 448 с.: ил.

172. Лук'янова Л. Суспільно-історичні передумови розвитку екологічної освіти фахівців / Л. Лук'янова // Професійне навчання на виробництві: зб. наук. пр. / [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін.]. – К., 2006. – Вип. 2. – С. 85 – 93.

173. Люлька В. С. Методологічні основи дослідження професійної підготовки магістрів [Електронний ресурс] / В. С. Люлька. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108.1. – Доступ до ресурсу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_23.

174. Ляшенко Л. М. Реформування професійної освіти у Фінляндії у умовах глобалізаційних процесів: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Ляшенко Лариса Миколаївна. – К., 2003. – 163 с.

175. Мазин И. В. Развитие интеграционных процессов в современной методике преподавания физики: на примере школьного образования России и Израиля: дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / Мазин Илья Владимирович / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб, 2003. – 419 с.

176. Малицька І. Д. Процес реформування в галузі обов'язкової освіти в країнах Європи / І. Д. Малицька // Рідна школа. – 2002. – № 12. – С. 73–76.

177. Маршалл Т. Х. Размышление о власти / Т. Х. Маршалл // Личность. Культура. Общество. – 2006. – № 4. – С. 22–38.

178. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / Матвієнко Ольга Василівна. – К., 2005 а. – 344 с.

179. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: автореф. дис. ... д-ра пед. наук:

спец. 13.00.01 / Матвієнко Ольга Василівна; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2005 в. – 39 с.

180. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: монографія / О. В. Матвієнко. – К.: Ленвіт, 2005 б. – 381 с.

181. Махия Н. В. Педагогічна освіта в Німеччині: історія та сучасність: методичний посібник / Н. В. Махия. – Черкаси: Вид-во від. ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2008. – 64 с.

182. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / Н. І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., членкор. НАПН України С. О. Сисоєвої. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

183. Мещанінов О. П. Моделювання розвитку систем: навч. посіб. / О. П. Мещанінов. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2004. – 228 с.

184. Мещанінов О. П. Моделювання систем. Концептуальні моделі та стратегії: навч. посіб. / О. П. Мещанінов. – Миколаїв: Вид-во МГУ ім. Петра Могили, 2004. – 192 с.

185. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія / О. П. Мещанінов. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.

186. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол.: Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко, Н. О. Постригач та ін. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 232 с.

187. Мэйо Э. Социальные проблемы индустриальной цивилизации / Э. Мэйо. – М.: Институт психологии РАН, 2000. – 315 с.

188. Муқан Н. В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл: професійне становлення та розвиток (на матеріалах великої Британії, Канади, США): монографія / Н. В. Муқан. Львів: Вид-во Нац. ун-ту “Львівська політехніка”, 2010. – 284 с.

189. Найт Р. Д. Философия и образование. Введение в христианскую перспективу / Джордж Р. Найт: [пер. с англ. с предисл. и примеч. М. В. Бахтина. – СПб. – Анима, 2001. – 244 с.

190. Нелін Є. В. Особливості формування вищої педагогічної освіти Італії в першій половині ХХ ст. / Євген Нелін // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014 а. – № 4 (22). – С. 77–84.

191. Нелін Є. В. Реформування системи державного управління вищою освітою (досвід Італії) / Є. В. Нелін // Гілея. – 2014 б. – Вип. 84. – № 6. – С. 401–403.

192. Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання [Електронний ресурс] / Нелля Ничкало. – Доступ до ресурсу: <http://www.khnu.km.ua/root/res/2-7001-11.pdf>.

193. Нікулочкіна О. В. Основні напрями модернізації післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів [Електронний ресурс] / О. В. Нікулочкіна. – Доступ до ресурсу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_9/files/pd910_75.pdf.

194. Новая миссия высшего образования [аннотация к публикации реферата Рабочего документа Всемир. конф. ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры» (Париж, 5–9 октября 1998 г.)] // Альма Матер (Вестник высшей школы). – 1998. – № 12. – С. 22.

195. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.

196. Обзор европейского опыта интернационализации высшего образования: науч. изд. / отв. ред. Н. И. Данько. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 56 с.

197. Образование: сокрытое сокровище [публ. рефер. одной из глав доклада, посвященной целям образования, а также разделов, затрагивающих проблемы высшего образования] / Публикацию подг. О. Попов // Альма Матер (Вестник высшей школы). – 1997. – № 9. – С. 22–27.

198. Огієнко О. Порівняльні дослідження в галузі освіти дорослих як перспективний напрямок розвитку педагогічної компаративістики / О. Огієнко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 1. – С. 47–50.

199. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О. І. Огієнко / За ред. Н. Г. Ничкало. – Суми: Еллада, 2008. – 444 с.

200. Огнівко Л. В. Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти / Л. В. Огнівко // Матеріали регіонального наук.-практ. семінару “Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції”, 20–21 травня 2008 р., м. Тернопіль / за заг. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – С. 227–231.

201. Олійник О. В. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії і практики педагогічної освіти / О. В. Олійник // Наукові праці. – 2010. – Том. 50. – Вип. 37. – С. 39–42.

202. Олійник В. В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні у контексті світового розвитку / В. В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 25–29.

203. Оливер К. Э. К теории сравнительной педагогики / К. Э. Оливер // Перспективы, вопросы образования. – 1989. – № 2 (66). – С. 15–30.

204. Омельченко А. В. Філософські основи педагогіки / А. В. Омельченко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / за ред. Л. Л. Тovaжнянського, О. Г. Романовського. – Харків: НТУ «ХПІ», 2009. – Вип. 23-24 (27–28). – С. 265–274.

205. Осадча І. В. Становлення та розвиток концепції особистості вчителя у вітчизняній педагогіці (кінець ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Осадча Ірина Вікторівна; МОН, молоді та спорту АРК; Республіканський вищий навчальний заклад “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта). Ялта, 2014. – 20 с.

206. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні / АПН України. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 45 с.

207. Пальчук М. Розвиток педагогічної освіти у Франції: сучасні підходи [Електронний ресурс] / Марина Пальчук. – Ч. IV. – С. 131–138. – Доступ до ресурсу: http://rkig.edu.ru/palchuk_m_i/rozv_pedag_osvit.pdf.

208. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с. ил. – (Серия «Практическая психология»).

209. Панов В. И. Психодидактические основания развивающих образовательных систем [Електронний ресурс] / В. И. Панов // Журнал научно-педагогической информации. – 2011. – № 4. – Доступ до ресурсу: <http://www.paedagogia.ru/2011/65-04/220-panov>.

210. Панов В. И. Психологические аспекты построения образовательных технологий как условие оптимизации развития / В. И. Панов // Мир психологии, 2004. – № 1. – С. 33–44.

211. Панов В. И. Психологические основы двух теорий обучения // Учителю о психологии (Пособие для учителя) / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М., 1997. – С. 55–89.

212. Педагогіка вищої школи: навч. посіб / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. / За ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид, перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.

213. Педагогіка: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин др.; под. ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд. доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.

214. Пересмотр Международной стандартной классификации образования (МСКО). Генеральная конференция, 36-сессия, Париж, 5 сентября 2011 г. (Оригинал: английский). – Париж, 2011. – 97 с.

215. Перминова Л. М. От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении / Л. М. Перминова // Педагогіка: на-

учно-теоретический журнал Российской академии образования. – 2009. – № 8. – С. 7–14.

216. Першукова О. О. Сучасний європейський підручник з іноземної мови в руслі освітніх реформ / О. О. Першукова // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – К.; Луцьк, 2007. – Вип. 7. – С. 178–186.

217. Пискунова Е. В. Результаты международных исследований в области образования как источник его развития / Е. В. Пискунова // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электр. науч. журн. [Электронный ресурс]. – Апрель 2009, ART 1325. – СПб., 2009. – Доступ к ресурсу: <http://www.emissia.org/offline/2009/1325.htm>.

218. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография / Е. В. Пискунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 324 с.

219. Плахтій Ю. В. До питання нормативного забезпечення соціального виміру вищої освіти в європейському освітньому просторі [Електронний ресурс] / Ю. В. Плахтій. Сер.18: Економіка і Право. – 2014. – Вип. 24. – С. 227–232. Доступ до ресурсу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nchnpu_018_2014_24_33.pdf.

220. Поберезька Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Поберезька Ганна Георгіївна. – К., 2005. – 180 с.

221. Поддубей О. В. (а) Історичні етапи розвитку університетської освіти в Італії [Електронний ресурс] / О. В. Поддубей. – Доступ до ресурсу: http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/ped_2010_2/111-113.pdf.

222. Поддубей О. В. (б) Структура системи професійної орієнтації молоді і дорослого населення Італії як складова системи неперервної професійної освіти [Електронний ресурс] / О. В. Поддубей. – Доступ до ресурсу: [http://www.kdu.edu.ua/statti/2010-4-3\(63\)/176.PDF](http://www.kdu.edu.ua/statti/2010-4-3(63)/176.PDF).

223. Полунина Л. Н. Подготовка учителей в европейских странах: национальные приоритеты и интеграция в контексте Болонского процесса: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Полунина Людмила Николаевна; Тульский государственный университет им. Л. И. Толстого. – Тула, 2006. – 202 с.

224. Попов Н. Сравнительно образование: учебник [Электронный ресурс] / Н. Попов. – Българско дружество по сравнительно образование. – Доступ к ресурсу: <http://bcas-conference.org/onewebmedia/N.Popov.Sravnitelno.obr.Korica.pdf>.

225. Портер М. Конкуренція / Майкл Портер [пер. с англ.]. – М.: Вильямс, 2005. – 608 с.

226. Постригач Н. О. Витоки порівняльної освіти в Європі / Н. О. Постригач // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози: матеріали міжнар. наук.-конф., 26–27 трав. 2011 р., м. Умань / Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань, 2011. – С. 31–33.

227. Постригач Н. О. Вплив психолого-педагогічних ідей Хуана Луїса Вівеса на розвиток гуманістичної педагогіки Іспанії епохи Відродження / Н. О. Постригач // Психологічні і педагогічні проблеми педагогічної дії: зб. наук. пр.: у 2 ч. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, НТУ «ХП». – Х., 2012. – Ч. II / за наук. ред. Л. О. Хомич, О. М. Ігнатівич. – С. 311–318.

228. Постригач Н. О. Грецьке товариство порівняльної освіти: історичний контекст / Н. О. Постригач // Педагогічна компаративістика – 2011: компаративістські підходи підтримки та розвитку обдарованості: матеріали наук.-практ. семінару, Київ, 6 черв. 2011 р. / за ред. О. І. Локшиної, Н. І. Поліхун; Ін-т обдарованої дитини НАПН України. – К., 2011. – Ч. 1. – С. 18–26.

229. Постригач Н. О. Громадянська освіта вчителів у глобальному та локальному вимірах / Надія Постригач // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – Вип. 3. – С. 68–75.

230. Постригач Н. О. Громадянська освіта у професійному розвитку вчителів / Надія Постригач // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. семінару, м. Київ, 10 черв. 2013 р. / за заг. ред. О. І. Локшиної; Ін-т педагогіки НАПН України. – К.: Пед. думка, 2013. – С. 51–53.

231. Постригач Н. О. До питання розвитку педагогіки портфоліо у професійному становленні учителя-європейця / Н. О. Постригач // Гуманіт. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 249–253.

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

233. Постригач Н. О. До питання про сучасні освітні стратегії в багатомовному оточенні Греції / Н. О. Постригач // Мова, освіта, культура в контексті Болонських реалій – II: Матеріали науково-практичної конференції, 1–3 квітня 2009 р. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – С. 241 – 244.

234. Постригач Н. О. Еволюція соціального іміджу сучасного грецького вчителя / Н. О. Постригач // Вища освіта України – 2012. – № 1: Дод.

3, т. II: Тем. вип.: Міжнародні Челпанівські читання: Психологічні науки: проблеми і здобутки. – С. 62–67.

235. Постригач Н. О. Економічні та технологічні фактори забезпечення якості вищої освіти: глобальний і регіональний аспект / Надія Постригач // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій: матеріали II міжнар. наук. конф., 27 – 30 квіт. 2009 р., м. Суми / Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2009. – Т. 2. – С. 94 – 95.

236. Постригач Н. О. Емпіричні підвалини психопедагогіки академіка Івана Зязюна / Н. О. Постригач // Сучасна середня освіта: інновації, методологія, теорія, практика: Тези доповідей на міжрегіональній наук.-практ. конф., 7 жовтня 2014 р. / За заг ред. І. М. Бобер. – Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2014. – С. 244–247.

237. Постригач Н. О. Європейська професійна освіта: ретроспективний аналіз та сьогодення / Н. О. Постригач // 36. наук. пр. / Держ. прикордонна служба України, Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький: НАДПСУ, 2009. – № 48/2. – Ч. II. – С. 99–102.

238. Постригач Н. О. Зарубіжний досвід застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у професійному становленні вчителя / Н. О. Постригач // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2008. – № 3. – С. 142 – 144.

239. Постригач Н. О. Інноваційні аспекти професійного розвитку вчителів в Італії / Н. О. Постригач // Теорія і практика упр. соц. системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2014. – № 2. – С. 67–78.

240. Постригач Н. О. Інтеграція психології і педагогіки системі наукового знання / Н. О. Постригач // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матер. Міжн. наук.-практ. конф. (4-5 березня 2014 року, м. Суми). Т. 1. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – С. 287–290.

241. Постригач Н. О. Історичний поступ порівняльної педагогіки у контексті постмодерної парадигми Європи знань / Н. О. Постригач // Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: матеріали доповідей та повідомлень Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. проф. І. В. Козубовської, проф. Ф. Ф. Шандора. – Ужгород. 2016. – С. 147–149.

242. Постригач Н. О. Ключові компетентності учителя-європейця в діяльності міжнародних освітніх організацій / Н. О. Постригач // Педагогічна компаративістика–2012: аспект обдарованості (трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст): матеріали наук.-практ. семінару, Київ,

11 червня 2012 р. / Ін-т обдарованої дитини НАПН України. – К., 2012. – С. 31–33.

243. Постригач Н. О. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителів у Грецькій республіці / Н. О. Постригач // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч. 2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – С. 274–283.

244. Постригач Н. О. Концептуальні моделі професійної підготовки учителя в країнах ЄС на зламі століть / Н. О. Постригач // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота / голов. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. – Вип. 33. – С. 156–159.

245. Постригач Н. О. Культурологічні аспекти соціальної детермінованості модернізації системи освіти / Надія Постригач // Екологія простору культури: проблеми та рішення: матеріали міжнар. наук. конф., 5–6 черв. 2009 р., м. Київ / Асоціація «Новий Акрополь», КНУ ім. Т. Г. Шевченка, філос. фак., Нац. ун-т театру, кіно і телебачення ім. І. К. Карпенка-Карого, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2009. – Ч. 3. – С. 26–28.

246. Постригач Н. О. Напрями розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії / Н. О. Постригач // Наук. вісн. Чернів. ун-ту. Сер.: Педагогіка та психологія / Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці, 2009. – Вип. 469. – С. 175–184.

247. Постригач Н. Методологія емпіричного дослідження у галузі освіти дорослих / Н. О. Постригач // Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: Збірник матеріалів I Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (11 лютого 2017 р.) / За ред. С.Щудло, О.Заболотної, О.Ковальчук. – Київ – Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. – С. 157–160.

248. Постригач Н. О. Моделі педагогічного знання та професійного навчання учителів: зарубіжний контекст / Н. О. Постригач // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / 36. наук. пр. – Вип. 39 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця: ТОВ: “Планер”, 2014. – С. 391–395.

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

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

251. Постригач Н. О. Організація післядипломної підготовки вчителів іноземних мов в Італії (90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). / Надія Постригач // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер.: Пед. науки / Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2013. – Вип. 15. – С. 114 – 122.

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

253. Постригач Н. О. Особенности и отличия получения магистерской степени в Греции, Италии и Испании / Н. О. Постригач // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф.: в 5 ч. / отв. ред. Д. Ф. Ильясов; Междунар. Академия наук. пед. образования; Челябинский ин-т перепод. и повышения квалиф. раб. образ. – М.; Челябинск: ЧИПП-КРО, 2012. – Ч. 4. – С. 17–20.

254. Постригач Н. О. Особливості професійної підготовки вчителів в Іспанії / Н. О. Постригач // Вісн. Київського Міжнар. ун-ту. Сер.: Пед. науки. – К., 2009. – Вип. 13. – С. 242 – 251.

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

256. Постригач Н. О. Особливості реформування педагогічної освіти в умовах європейських інтеграційних процесів / Н. О. Постригач // Гуманізація навч.-виховного процесу: зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка; Словянський держ. пед. ун-т. – Слов'янськ, 2009. – Вип. XLIX. – С. 58–64.

257. Постригач Н. О. Підготовка вчителів для демократичного громадянства в загальноєвропейському контексті / Н. О. Постригач // Вісн. Черкаського ун-ту. Сер.: Пед. науки / Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2012. – Вип. № 1 (214). – С. 100–105.

258. Постригач Н. О. Пріоритетні напрями підготовки професійної підготовки вчителя іноземної мови у Греції / Н. О. Постригач // Наук. зап. Сер.: Психол.-пед. науки / [за заг.ред. проф. Є. І. Коваленко]; Ніжинський держ.ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2009. – Вип. 3. – С. 258–263.

259. Постригач Н. О. Проблема ідентичності у підготовці вчителя: досвід країн південної Європи / Н. О. Постригач // Проблема ідентичності у дослідженні загальнокультурного розвитку особистості педагога в умовах постіндустріального суспільства: матеріали наук.-практ. семінару / [ред.-упоряд. Л. Ю. Султанова]. – К.: НУО України, 2012. – С. 19–25.

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

261. Постригач Н. О. Проблеми та перспективи реформування систем педагогічної освіти країн Південної Європи на початку ХХІ століття / Надія Постригач // Освіта впродовж життя: вимоги часу: зб. матеріалів VI Всеукр. пед. читань пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, відділ андрагогіки. – К.: Едельвейс, 2012. – С. 205–209.

262. Постригач Н. О. Профессиональное развитие учителей как субъектов международного образовательного пространства [Электронный ресурс] / Надежда Постригач // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С. 143–149. – Доступ к ресурсу: <http://www.pmedu.ru>.

263. Постригач Н. О. Професійний розвиток вчителів Грецької республіки: сучасний стан та проблеми / Н. О. Постригач // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2012. – № 4. – С. 46–53.

264. Постригач Н. О. Професійно-технічна освіта Греції / Надія Постригач // Проф.-техн. освіта. – 2006. – № 4. – С. 38–40.

265. Постригач Н. О. Реалізація концепції навчання впродовж життя в структурі безперервної освіти Греції / Н. О. Постригач // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / Редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2006. – Вип. 39. – С. 310–314.

266. Постригач Н. О. Ретроспективний аналіз розвитку європейського виміру у громадянській освіті вчителів / Н. О. Постригач // Наук. вісн. Миколаївського держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Сер.: Пед. науки: зб. наук пр. / за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Миколаїв, 2012. – Вип. 1.36. – С. 80–83.

267. Постригач Н. О. Розвиток громадянської компетентності вчителів в університетах країн Південної Європи (Греції, Італії та Іспанії) // Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко,

Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. — Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. — 280 с. — С. 145–201.

268. Постригач Н. Розвиток громадянської компетентності вчителів Греції у контексті Європейського виміру педагогічної освіти / Н. Постригач // Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура: матеріали міжнар. наук-практ. конф., 26–27 квіт. 2012 р. м. Умань / Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. — Умань: Жовтий О. О., 2012. — Ч. 2. — С. 125–128.

269. Постригач Н. О. Розвиток європейського виміру в освіті країн ЄС: іспанський контекст / Н. О. Постригач // Україна і світ: діалог мов та культур: матеріали студ. наук.-практ. конф., 30 берез.-1 квіт. 2011 р. / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. — К.: КНЛУ, 2011. — С. 213–215.

270. Постригач Н. О. Розвиток європейського виміру в педагогічній освіті Грецької республіки / Н. О. Постригач // Сучасні інформ. технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / [редкол.: І. А. Зязюн (голова), Н. Г. Ничкало, Р. С. Гуревич та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. — К.; Вінниця, 2012. — Вип. 31. — С. 69–74.

271. Постригач Н. О. Розвиток ідей європейського виміру в структурах вищої освіти Європи / Н. О. Постригач // Наук. вісн. Чернівецького ун-ту. Сер.: Педагогіка та психологія / Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. — Чернівці, 2011. — Вип. 576. — С. 134–145.

272. Постригач Н. О. Розвиток методології порівняльно-педагогічних досліджень в умовах модернізаційних освітніх процесів / Н. О. Постригач // Вища освіта України. — 2010. — Тем. вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. — С. 292–297.

273. Постригач Н. О. Розвиток освітньої політики щодо механізмів забезпечення якості вищої освіти в Греції / Н. О. Постригач // Вісн. ЛНУ ім. Т. Шевченка. Сер.: Пед. науки / Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — Луганськ, 2012. — № 22: Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість, присвяч. 10-річчю Українського відділення МАНПО. — С. 189–196.

274. Постригач Н. О. Розвиток педагогічної освіти Грецької республіки (друга половина ХХ – початок ХХІ сторіч) / Н. О. Постригач // Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / [авт. кол.: Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко, Н. О. Постригач та ін.]. — К.: Пед. думка, 2011. — С. 68–97.

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

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

277. Постригач Н. О. Розвиток процесів оцінювання у педагогічній освіті Італійської республіки в останню декаду ХХ століття / Н. О. Постригач // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. / [редкол.: Побірченко Н. С. (голов. ред.) та ін.]; Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. — Умань: Жовтий О. О., 2012. — Ч. 1. — Вип. 43. — С. 240–246.

278. Постригач Н. О. Розвиток системи підготовки вчителів музики в Італії / Н. О. Постригач // Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи: тези всеукр. наук.-практ. конф., м. Умань, 20–21 жовт. 2011 р. / Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, мистец. -пед. факультет. — Умань, 2011. — С. 159–161.

279. Постригач Н. О. Розвиток управлінської компетентності викладача вищої педагогічної школи у процесі формування його педагогічної майстерності / Н. О. Постригач // Управлінські компетенції викладача вищої школи: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. (28 лютого 2014 року) / ред. кол.: Г. О. Нестеренко (голова), О. Г. Пугачова (заст. голови) [та ін.]. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. — С. 119–120.

280. Постригач Н. О. Система оплати праці вчителя за рубежом: досвід Грецької республіки / Н. О. Постригач // Наук. зап. Сер.: Педагогіка / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. — Тернопіль, 2006. — № 7. — С. 195–198.

281. Постригач Н. О. Система освіти в Греції: загальні тенденції та перспективи / Н. О. Постригач // Наук. зап. Сер.: Педагогіка / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. — Т., 2005. — № 7. — С. 126–132.

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

283. Постригач Н. О. Стратегії реформування професійної підготовки майбутнього вчителя у Грецькій республіці / Н. О. Постригач // Вісн. Черкаського ун-ту. Сер.: Пед. науки / Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. — Черкаси, 2009. — Вип. 163. — С. 113–117.

284. Постригач Н. О. Структурна організація вищої освіти в Королівстві Іспанія / Н. О. Постригач // Педагогічна теорія і практика: зб. наук. пр. / [редкол.: Л. В. Артемова (голова) та ін.]; Київський міжнар. ун-т. – К., 2011. – Вип. 2. – С. 268–278.

285. Постригач Н. О. Структурні компоненти громадянської компетентності сучасного вчителя-європейця / Н. О. Постригач // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Львів. держ. ун-т безпеки життєдіяльності. – К.; Львів, 2012. – Ч. 2. – С. 177–120.

286. Постригач Н. О. Сучасні зміни професійної освіти Греції / Н. О. Постригач // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2006. – Вип. 10. – С. 97–99.

287. Постригач Н. О. Сучасні тенденції змісту підготовки вчителів для дошкільних установ та початкової школи Греції / Н. О. Постригач // Вісн. Глухів. держ. пед. ун-ту. Сер.: Пед. науки. – Глухів, 2006. – Вип. 6. – С. 100–103.

288. Постригач Н. О. Теорія і практика впровадження Болонського процесу в систему вищої освіти Греції / Н. О. Постригач // Наук. вісн. Чернів. ун-ту ім. Юрія Федьковича. Сер.: Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2006. – Вип. 287. – С. 139–145.

289. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір: Наказ Міністерства освіти і науки № 988 від 31.12.04 р. [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/.

290. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16 липня 2018 р. [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

291. Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.07.2006 № 396-р [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/396-2006-p>.

292. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р від 14 грудня 2016 року [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>.

293. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: монографія / За ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с.

294. Проценко О. Організація атестації професійної діяльності педагогів у Греції / Олена Проценко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 38. – С. 333–338.

295. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Проценко Олена Борисівна. – К., 2009 а. – 270 с.

296. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Проценко Олена Борисівна; АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К., 2009 в. – 24 с.

297. Проценко О. Б. Сучасна система післядипломної освіти в Греції: загальна характеристика [Текст]: монографія / За ред. С. О. Сисоевої. – Маріуполь: Видавництво «Рената», 2009 б. – 152 с.

298. Проценко О. Б. Післядипломна педагогічна освіта в Греції [Текст]: програма та методичні рекомендації до організації самостійної роботи / О. Б. Проценко. – Маріуполь: Вид-во «Рената», 2009 г. – 20 с.

299. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 443 с.

300. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Педагогика-Пресс», 1996. – 440 с.: ил.

301. Пуховська Л. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів [Електронний ресурс] / Людмила Пуховська. – Доступ до ресурсу: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2009/2009_1_8.pdf.

302. Пуховська Л. Моделі базової професійної підготовки в країнах Західної Європи / Л. Пуховська // Дидактика професійної школи: зб. наук. праць. – 2005. – Вип. 2. – С. 139–144.

303. Пуховська Л. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям Болонського процесу у наступному десятиріччі / Людмила Пуховська // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2010. – Вип. 2. – С. 72–78.

304. Пуховська Л. П. Перспективи формування світового освітнього простору в ХХІ столітті [Електронний ресурс] / Л. П. Пуховська. – Доступ до ресурсу: <http://eprints.zu.edu.ua/173/1/03plrops.pdf>.

305. Пуховська Л. П. Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір [Електронний ресурс] / Л. П. Пуховська. – Доступ до ресурсу: <http://eprints.zu.edu.ua/596/2/проблемаор.pdf>.

306. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ ст.: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Пуховська Людмила

Прокопівна; АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1998. – 354 с.

307. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія / Л. П. Пуховська. – К.: Вища шк., 1997. – 179 с.

308. Пуховська Л. Розвиток європейського виміру педагогічної освіти / Л. Пуховська // Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / Редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 380 с.

309. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз [Електронний ресурс] / Л. П. Пуховська. – Доступ до ресурсу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/3/1.pdf>.

1. 3010. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – Вип. 1. – С. 97–106.

310. Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (Страсбург, 2002) [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: www.britishcouncil.org/.../ukraine-education-reform-european-framework-re_vstup.pdf.

311. Рекомендація NR (99) 2 Комітету міністрів Ради Європи „Про середню освіту” [Електронний ресурс]. – С. 5–7. – Доступ до ресурсу: <http://uazakon.com/document/spart63/inx63174.htm>.

312. Роджерс К. Р. Эмпатия. Психология эмоций: [пер. с англ.] / К. Р. Роджерс. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1991. – 412 с.

313. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии [Текст] / В. В. Рубцов. – М.-Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.

314. Рябов Л. П. Сравнительно-педагогический анализ систем высшего профессионального образования развитых стран: автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Рябов Л. П. – М., 1998. – 49 с.

315. Савина А. К. Подводя итоги: научные исследования зарубежной школы и педагогики / А. К. Савина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – №1 (16). – С. 24–36.

316. Савіцка-Вільгусяк С. Італія: запізнілі освітні реформи на зламі сторіч / Савіцка-Вільгусяк // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5. – № 2. – С. 199–207.

317. Савіцка-Вільгусяк С. Реформи вищих рівнів освіти в Італії: проблеми і перспективи / С. Савіцка-Вільгусяк // Вища школа. – 2001. – С. 89–95.

318. Саврушева М. Философия науки и техники: учеб. пособ. для магистрантов [Электронный ресурс] / М. Саврушева. – Доступ к ресурсу: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/savrush2/03.php.

319. Садова В. Концептуалізація компаративістичного підходу в сучасних історико-педагогічних дослідженнях / В. Садова // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О. І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2013. – С. 19–20.

320. Сапожников С. Системи вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону як галузь системного дослідження та об'єкт порівняльного аналізу / С. Сапожников // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О. І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2013. – С. 162–164.

321. Сапожников С. В. Функціонування системи вищої освіти Грецької республіки як країни-члена Чорноморського Економічного Співтовариства / С. В. Сапожников // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди “Засоби навчальної та науково-дослідної роботи”. – 2011. – Вип. 35. – С. 158–164.

322. Саух П. Ю. XX століття. Підсумки / П. Ю. Саух. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – К.: МП Леся, 2009. – 283 с.

323. Семенов О. Магія педагогічної дії Івана Андрійовича Зязюна / Олена Семенов // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр. / [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін.; упорядн.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: Богданова А. М., 2013. – С. 153 – 160.

324. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / А. А. Сбруєва. – Суми: Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.

325. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Синенко Світлана Іванівна; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН. – К., 2002. – 19 с.

326. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.

327. Сисоєва С. О. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб. / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне: Овід, 2012. – 352 с.

328. Сисоєва С. Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології [Електронний ресурс] / Світлана Сисоєва // Освітологія. – 2014. – Ч. I. – Вип. 3. – С. 17–23. – Доступ до ресурсу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/9969/1/Sysoieva.pdf/>.

329. Системное управление образованием взрослых в условиях модернизации: монография в 3-х томах / Науч. ред. А. И. Жилина. – Том II. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2006. – 176 с.

330. Соколова І. Наукові підходи до проведення компаративних досліджень в освіті [Електронний ресурс] / Ірина Соколова // Освітологія. – 2014. – Ч. I. – Вип. 3. – С. 23–29.

331. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / За ред. С. О. Сисоєвої // МОН України; АПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

332. Соломин В. П. Модели инновационных преобразований системы педагогического университетского образования / В. П. Соломин // Человек и образование. – 2012. – № 1 (30). – С. 19–22.

333. Соціологія. Основи загальної, спеціальних і галузевих теорій: Підручник [Лукашевич М. П., Туленков М. В., Яковенко Ю. І.]. – К.: Каравела, 2012. – 544 с.

334. Спільна декларація міністрів освіти Європи “Європейський простір у сфері вищої освіти” (Болонья, 19 червня 1999 р.) [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=994_525.

335. Спільна Декларація “Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти” чотирьох міністрів, що представляють Великобританію, Німеччину, Францію і Італію Париж (Сорбонна, 25 травня 1998 року) [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.nau.edu.ua/uk/EduProcess/Bologna/Harmonization/>.

336. Старостіна О. В. Педагогічна персоналія Едварда Стоунса як фундатора психопедагогіки [Електронний ресурс] / О. В. Старостіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 31 (84). – С. 85–89. – Доступ до ресурсу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_31_13.

337. Сташевська І. О. Проблеми використання методів наукового пізнання в компаративних педагогічних дослідженнях [Електронний ресурс] / І. О. Сташевська. – Доступ до ресурсу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2012_36_1/stashevs6ka.pdf.

338. Сташевська І. О. Проблеми методології музичної порівняльної педагогіки в Україні та країнах Співдружності Незалежних Держав (СНД)

/ І. О. Сташевська, К. В. Полянська // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – № 5 (160 – 161). – С. 53–62.

339. Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.

340. Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения / пер. с англ. под ред. Н. Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.

341. Сурмін Ю. Науковий текст: специфіка, підготовка та презентація: навч.-метод. посіб. / Ю. Сурмін. – К.: НАДУ, 2008. – 184 с.

342. Сусллова Т. И. Полидисциплинарность в гуманитарных науках [Электронний ресурс] / Т. И. Сусллова // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6 (1). – С. 102–110. – Доступ к ресурсу: www.science-education.ru/34-1358.

343. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А. П. Н., 2003. – С. 16–25.

344. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37–40.

345. Сучасний словник іншомовних слів ; близько 20 000 слів і словосполучень / уклад.: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.

346. Тагунова И. А. Педагогическая компаративистика вчера, сегодня, завтра / И. А. Тагунова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – Вып. 1. – С. 132–146.

347. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: наукове видання / за заг. ред. С. О. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2008. – 424 с.

348. Тихомиров О. Д. Юридична компаративістика: філософсько-методологічні засади: автореф. дис. ... докт. юрид. наук: спец. 12.00.12 / Тихомиров Олександр Денисович / Київський національний університет внутрішніх справ. – К., 2006. – 37 с.

349. Ткач Г. Ф. Тенденции развития и реформы образования в мире: учеб. пособ. / Г. Ф. Ткач, В. М. Филиппов, В. Н. Чистохвалов. – М.: РУДН, 2008. – 303 с.

350. Товканець Г. В. Економічна освіта у вищій школі Чехії і Словаччини у ХХ століття: [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Кондор-Видавництво, 2013. – 506 с.

351. Туроу Л. Будущее капитализма: Как сегодняшние экономические силы формируют завтрашний мир / Лестер К. Туроу; Пер. с англ. А. И. Федорова. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1999. – 430 с.

352. Удод О. А. Інновації в освіті – основа модернізації галузі в сучасних умовах [Електронний ресурс] / О. А. Удод // Інноватика в сучасній освіті. Сьомий міжнародний форум – Доступ до ресурсу: <http://innovosvita.com.ua/index.php/uk/results/catalogue/24>.

353. Усатенко Т. Методологічні й епістемологічні смисли педагогічної науки / Тамара Усатенко // Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. пр. / [редкол.: І. А. Зязюн (голова), О. М. Отич та ін.; упоряд.: О. М. Отич, О. М. Боровик; Національна академія педагогічних наук України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2014. – С. 77–85.

354. Усатенко Т. Українознавство: постнекласичний проект / Тамара Усатенко // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К.; Хмельницький, 2008. – С. 149–158.

355. Часова К. С. Гуманізація освіти в Україні: теоретичний аналіз [Електронний ресурс] / К. С. Часова. Сер.: Педагогіка. – 2013. – С. 194–201. Доступ до ресурсу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/pptp_2013_4_23.pdf.

356. Федорченко В. К. Стратегія розвитку освіти на порозі XXI ст. (міжнародний аналітичний огляд) // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Ред. кол.: В. О. Зайчук (голов. ред.), О. Я. Савченко, М. Ф. Дмитриченко та ін. – К.: НМЦ ВО, 2002. – Вип. 32. – С. 205–212.

357. Фельдштейн Д. И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2010. – № 10. – С. 3–15.

358. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве времени Детства / Д. И. Фельдштейн. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т: Флинта, 1997. – 158 с.

359. Филиппов В. Признание дипломов: добрая воля и большие обязательства / В. Филиппов // Вестник высшей школы. – 1997. – № 2. – С. 8–11.

360. Философский словарь / А. А. Гусейнов, В. А. Лекторский, В. В. Миронов [и др.]; под. ред. И. Т. Фролова. – 8-е изд., дораб. и доп. – М.: Республика; Современник, 2009. – 846 с.

361. Философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Доступ к ресурсу: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3084/ПРИНЦИП.

362. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

363. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. / За ред. В. С. Лутай. – К.: Магістр-S, 1996. – 256 с.

364. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

365. Фридман Л. М. Психопедагогика общего образования / Л. М. Фридман. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 288 с.

366. Фэгерлинд И. Европа: тенденции и проблемы / И. Фэгерлинд, Б. Шестедт // Перспективы. – 1992. – №1/2 (77). – С. 105–122.

367. Хабермас Ю. Вовлечение другого. Очерки политической теории / Ю. Хабермас // Пер. с нем. Ю. С. Медведев. – Спб.: Наука, 2008. – 420 с.

368. Хайруллин И. Т. Сравнительная педагогика: Краткий конспект лекций [Электронный ресурс] / И. Т. Хайруллин; Каз. федер. ун-т. – Казань, 2013. – 118 с. – Доступ к ресурсу: http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/21439/20_221_A5kl-000498.pdf.

369. Хміль Ф. І. Управління персоналом: підруч. для студ. вищ. навч. закладів / Ф. І. Хміль. – К.: Академвидав, 2006. – 488 с.

370. Цюра С. До питання про особливості методології порівняльних педагогічних досліджень / С. Цюра // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2013. – С. 23–24.

371. Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / М. М. Чепіль. – К.: Академвидав, 2014. – 216 с. – (Серія «Альма-матер»).

372. Шатон Г. Педагогика vs образование. Метафора глобализации и педагогика [Электронный ресурс] / Г. Шатон. – Доступ к ресурсу: <http://www.newsletter.iatp.by/ctr6-13.htm>.

373. Шинкарук В. Д. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України / В. Д. Шинкарук, І. І. Бабин, Г. В. Терещук // Матеріали регіонального наук.-практ. семінару “Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції”, 20-21 травня 2008 р., м. Тернопіль / за заг. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – С. 7–12.

374. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 184 с.

375. Щекотова Р. Об актуальности традиции во времени как духовной ценности в аспекте методологии универсализма / Р. Щекотова // Studia culturae. – Вып. 15. – Спб.: Изд-во СПбГУ, 2013. – С. 224–230.

376. Щука Г. П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень [Електронний ресурс] / Г. П. Щука. – Доступ до ресурсу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN18/12sgpopd.pdf>.

377. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.: ил.
378. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки: монография / Э. Г. Юдин. – М.: Изд-во «Наука», 1978. – 391 с.
379. Юрченко М. П. Особливості реалізації Болонського процесу в Іспанії / М. П. Юрченко // Болонський процес очима студентів: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 11 грудня 2008 р.: у 2-х томах / Редкол.: І. І. Тимошенко (відп. ред) та ін. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2009. – Т. I. – С. 56–59.
380. Юрченко М. Розвиток шкільної освіти в Іспанії [Електронний ресурс] / Марина Юрченко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 3–4. – С. 138–146. – Доступ до ресурсу: <http://pps.udpu.org.ua/article/viewFile/18464/16207>.
381. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
382. Якса Н. В. Концептуальні положення професійної педагогічної освіти в аспекті полікультурності / Н. В. Якса // Українська полоністика. Педагогічні дослідження. – 2009. – Вип. 6. – С. 87–98.
383. Янішевська З. В. Педагогічні засади та практика сімейного виховання в сучасній Іспанії: автореф. дис.... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Янішевська Зоя Вікторівна / Київ. нац. лінгв. ун-т. – Київ: [б. в.], 2008. – 20 с.
384. Ярошинська О. Тенденції розвитку професійної педагогічної освіти в зарубіжних країнах на сучасному етапі / Олена Ярошинська // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози: матер. міжн. наук. конф. (26–27 травня 2011 р.) – Ч. I. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – С. 135–137.
385. Adamczyk M. J. Edukacja w krajach rozwiniętych / Mieczysław Jerzy Adamczyk, Andrzej Ładyżyński. – Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli, 1999. – 400 s.
386. Altbach P. G. Trends in comparative education in the 1990-s / P. G. Altbach // Comparative Education Review. – 1991. – Vol. 35. – No. 3. – pp. 491–507.
387. Aparicio C. C. & Arévalo A. B. Teacher training system in Spain [Electronic resource] / Carmen Campos Aparicio & Almudena Buciega Arévalo. In: Teacher Education Case Studies In Comparative Perspective [Editors Gabriella Pusztai – Ágnes Engler]. Supported by Visegrad Fund Standard Grant No. 21210119. – Hungary: Center for Higher Education Research and Development, 2014. – pp. 22–47. – Access mode: http://real.mtak.hu/15409/1/volume_teacher_education.pdf.

388. Arnove R. Comparative education: the dialectic of the global and the local / R. Arnove, C. Torres. – Lanham: Rowen & Littlefield Publishers, 1999. – 434 p.
389. Assesment of teaching innovations for the students of psycho-pedagogy to improve teaching quality [Electronic resource] / P. Alonso-Martín, M. J. Hermosín-Mojeda // INTED 2011 Proceedings (browse). – 2011. – pp. 2021–2029. – Access mode: <http://library.iated.org/view/ALONSOMARTIN2011ASS>.
390. Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers: OECD Activity Country Background Report For Greece [Electronic resource] / Fani Stylianidou, George Bagakis, Dimitris Stamovlasis. – February 2004. – 114 p. – Access mode: <https://www.oecd.org/greece/30101431.pdf>.
391. Babiarez M. Z. Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej / M. Z. Babiarez, D. Kukla. – Kielce, 2011. – 371 s.
392. Barbieri N. S. Teachers Training in Italy [Electronic resource] / Nicola S. Barbieri. – Access mode: http://www.uv.es/atlantid2011/2011_2012/Teachers%20Training%20in%20Italy%20by%20NS%20Barbieri.pdf.
393. Baron B. The Politics of Academic Mobility in Western Europe / Britta Baron // Higher Education Policy. – 1993. – Nr. 3. – pp. 50–54.
394. Beccegato L. S. The Evaluation Dimension in Teacher Education – Report on recent trends in Italy / L. S. Beccegato, L. Breveglieri // TNTEE Publications. December 1999. – Vol. 2. – Nr. 2. – pp. 147–151.
395. Bombardelli O. European Dimension and Teacher Training (EU. Di.T.T.) in the European Union / O. Bombardelli // Jean Monnet Conference 2009 “20 Years of Support for European Integration Studies”. – Brussels, 7–8 September 2009.
396. Bray M. Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles [Electronic resource] / Mark Bray // Policy Futures in Education. – 2003. – Vol. 1. – No. 2. – pp. 209–224. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/44838968_Comparative_Education_in_the_Era_of_Globalisation_Evolution_Missions_and_Roles
397. British Research Educational Association (BERA) [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.bera.ac.uk>.
398. Być nauczycielem tu i tam w Europie [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.cafebabel.pl/article/26758/byc-nauczycielem-tu-i-tam-w-Europie.html>.
399. Callegari C. Prospettive dell'educazione comparata oggi [Electronic resource] / Carla Callegari // Annali on line della Didattica e della Formazione docente – N. 6/2013. – pp. 31–43. Access mode: <http://annali.unife.it/adfd/article/view/831>.

400. Carnoy M. Rethinking the Comparative – and the International / Martin Carnoy // *Comparative Education Review*. – 2006. – Vol. 50. – No. 4. – pp. 551–570.

401. Chiaranda M. Questioni epistemologiche di storia della pedagogia comparata e rilievi storiografici, in M. Chiaranda (a cura di), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*. – Milano, FrancoAngeli, 2010. – pp. 17–33.

402. Co to jest „ET 2020”? Upper Secondary Education according to „ET2020”. From School to University and Labour market [Electronic resource] // *Edukacja i szkolenia 2020 (ET 2020)*. – Access mode: <http://ce.zabrze.pl/upload/projekty/2.Co%20to%20jest%20ET%202020.pdf>.

403. Czerniawska O. Edukacja dorosłych we Włoszech: wybrane problemy / O. Czerniawska. – Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1996. – 83 s.

404. 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. – pp. 199–216.

405. Damiano E. L'insegnante. Identificazione di una professione [The teacher. Identifying a job] / E. Damiano // *Pedagogia e Vita*, 3. – Brescia: La Scuola, 2004. – pp. 21–57.

406. Degree in Psychopedagogy: Universitat Jaume I de Castellón [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.university-directory.eu/js/jredirect.php?job=178862&typ=5&university=Universitat+Jaume+I+de+Castell%C3%B3n&country=ES&sid=5148&title=Degree+in+Psychopedagogy#.UVL4T0sZmFl>.

407. Descy P. Training and learning for competence: Second report on vocational training research in Europe: executive summary / Revised edition Pascaline Descy, Manfred Tessaring // *Cedefop Reference series*; 31. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002. – 52 p.

408. Dziewulak D. System oświatowy Grecji / Dobromir Dziewulak // *Nowa Szkoła*. – 1994. – Nr. 2. – S. 118–121.

409. Education Council. The concrete future objectives of education and training systems / Report from the Education Council to the European Council, Brussels [Electronic resource]. – 31-1-2001, COM (2001) 59 final. – Access mode: <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/com20001/com2001-059el.pdf>.

410. Edukacja narodowa priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL. – Warszawa; Kraków, 1989. – 67 s.

411. Edukacja w świecie współczesnym: wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym / pod red. Romana Lepperta. – Kraków: Impuls, 2000. – 404 s.

412. Education and Training 2020 (ET 2020) [Electronic resource]. – Access mode: http://www.oidel.org/doc/Doc_colonn_droite_defaultpage/ET%202020%20RESUME.pdf.

413. Epstein Erwin H. Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education / Comparative Education at Universities World Wide. Third Expanded Edition. Charl Wolhunter, Nikolay Popov, Bruno Leutwyler, Klara Skubic Ermenc (Eds). With an introductory chapter by Erwin H. Epstein. – Sofia, Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society & Ljubljana University Press, 2012. – 416 p.

414. Ertl H. The European Union and Education and Training: An Overview of Policies and Initiatives / Hubert Ertl // *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States*; Edited by David Phillips and Hubert Ertl. – Securus: Kluwer Academic Publishers, 2003. – pp. 13–40.

415. Eurobarometer: The Europeans in 2009 [Electronic resource]. – Access mode: http://es.europa.eu/public_opinion/archives/ebs_308_en.pdf/p.88.

416. European Educational Research Association (EERA) [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.eera-ecer.de>.

417. EU High Level Group of Experts on Literacy, Final Report. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, September 2012 [Electronic resource]. – p. 26. – Access mode: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf.

418. Eurostat: Children at risk of poverty or social exclusion: April 2013 [Electronic resource]. Access mode: http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion.

419. Eurydice. Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2013/14. – Brussels: European Commission, 2014. – P. 21.

420. EU (European Union). Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. “Efficiency and Equity in European Education and Training Systems”. 8.9.2006. COM (2006) 481 final. {SEC(2006) 1096}. – Brussels: Commission of the European Union, 2006. – 11 p.

421. EU (European Union). Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (“ET 2020”) // *Official Journal of the European Union*. – 2009. – 28 May. – pp. 119/2 – 119/10.

422. EU (European Union). “Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010”. The Work Programme on Future Objectives of Education and Training Systems. – Luxembourg: European Commission, Office for Official Publications of the European Communities, 2002. – 42 p.

423. EU (European Union). European Communities Commission. For a Community Policy on Education. Report by Henri Janne // Bulletin of the European Communities. Supplement. – 1973. – October. – 61 p.

424. EU (European Union). European Cooperation in Quality Evaluation in School Education. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 (2001/166/EC). European Parliament and Council // Official Journal of the European Communities. – 2002. – 1 March. – P. 1.60/51–1.60/53.

425. EU (European Union). Green Paper. On the European Dimension on Education. 29 September 1993. COM (93) 457 final. – Brussels: Commission of the European Communities, 1993. — 18 p.

426. EU (European Union). Improving Competencies for the 21-st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM (2008) 425 final. {SEC (2008) 2177}. – Brussels: Commission of the European Communities, 2008. – 12 p.

427. EU (European Union). Presidency Conclusions. 23–24 March 2000. – Lisbon: European Parliament, Directorate-Generale for the Presidency. – 2000. – 35 p.

428. EU (European Union). Report from the Education Council to the European Council “The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems”. Brussels, 14 February 2001. 5680/01 EDUC 18. – Brussels: Council of the European Union, 2001. – 17 p.

429. EU (European Union). Resolution of the Council and of the Ministers of Education, Meeting within the Council, of 9 February 1976 Comprising an Action Programme in the Field of Education // Official Journal of the European Union. – 1976. – 19 February. – P. 0001 – 0005.

430. EU (European Union). Schools for the 21-st Century. Commission Staff Working Paper. 11.07.01. SEC (2007) 1009. – Brussels: Commission of the European Communities, 2007. – 12 p.

431. EU (European Union). Treaty on the European Union [Electronic resource] // Official Journal of the European Union. – 1992. – 29 July. – Access mode: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1992:191:FULL&from=EN>

432. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Cooperation in Education in the European Union. 1976–1994. Studies No. 5. – Brussels: Eurydice European Unit, 1994. – 84 p.

433. Figel J. Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych / J. Figel. – Warszawa: Wyd. Eurydice, 2007. – 323 s.

434. Fernandes T. J. Professionalization of teaching in Universities: Implications from a training perspective: In: “Informalisation of Education” [online dossier] / Joce Tejada Fernandes // Universities and Knowledge Society Journal (RUSC). – 2013. – Vol. 10. – No. 1. – pp. 345–358.

435. Fondazione Giovanni Agnelli: Rapporto sulla Scuola in Italia 2010 [Report on school in Italy 2010]. – Bari: Laterza, 2010. – 197 ss.

436. Geuna A. European universities: An interpretive history / A. Geuna. – Limburg, 1996. – 56 p.

437. Giroux H. A. Towards a Pedagogy of Critical Thinking / Henry A. Giroux. – Rethinking Reason: New Perspective in Critical Thinking [Kerry S. Walters (Ed)]. – Albany Sunny Press, 1994. – pp. 199–204.

438. Göktürk E. What is “paradigm”? [Electronic resource] / Ereğ Göktürk. – Access mode: <http://folk.uio.no/erek/essays/paradigm.pdf>.

439. Greece – Teaching Profession [Electronic resource]. – Access mode: <http://education.stateuniversity.com/pages/549/greece-TEACHING-PROFESSION.html>.

440. Green A. Education, globalization and the role of comparative research / Andy Green // London Review of Education. – 2003. – 1 (2). – pp. 84–97.

441. Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training [Electronic resource] / Edited by F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kalos et al. – Thematic Network on Teacher Education in Europe: Umeå Universitet, 2000. – Access mode: <http://ntee.umu.se/publications/greenpaper/greenpaper.pdf>.

442. Green Paper on the European Dimension of Education (presented by the Commission): Commission of The European Communities, COM (93) 457 final. – Brussels, 29 September, 1993. – 19 p.

443. Guz S. Wychowanie przedszkolne w wybranych krajach wysoko rozwiniętych / Sabina Guz // Realia i perspektywy reform oświatowych / red. Andrzej Bogaj. – Warszawa: IBE, 1999. – S. 149–166.

444. Janík T. European dimension in Education [Electronic resource] / Tomáš Janík. – 10 p. – Access mode: http://is.muni.cz/el/1441/podzim2006/PdZZ_CES/um/CDROM_EuropaischeDimension_EN.pdf.

445. JoCiTE: Joint Curriculum in Teacher Education [Electronic resource]. – Access mode: http://eacea.ec.europa.eu/LLP/project_reports/documents/erasmus/erasmus_2007_progress_reports/cd/jocitejointcurriculumteachereducation.pdf.

446. JoMiTE: Preparing Teachers as Learners in Europe’s Educational Worlds [Electronic resource] / Katja Schröder. – Access mode: http://www.ateel.org/uploads/winterconference2009_schroeder_paper.pdf.

447. Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) [Electronic resource]. Access mode: <https://www.iky.gr/el/>.
448. ILO: Key indicators of the labour market [Electronic resource]. December 2013. Access mode: http://www.ilo.org/empelm/what/WCMS_114240/lang--en/index.htm.
449. Implementing the "Education and training 2010" work program: Spain. – Brussels, December 2005. – 20 p.
450. Implementing The "Education and Training 2010 "Work Programme. 2005 Progress Report: Italy [Electronic resource]. – European Commission, Brussels, 2005. – P. 11. – Access mode: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport/it_en.pdf.
451. Italy – Teaching Profession [Electronic resource]. – Access mode: <http://education.stateuniversity.com/pages/722/Italy-TEACHING-PROFESSION.html>.
452. IMF: World Economic Outlook [Електронний ресурс] – October, 2014. – Доступ до ресурсу: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2014/02/weodata/index.aspx>.
453. Kazamias A. M. Comparative education: historical reflections, in R. Cowen, A. M. Kazamias, *International Handbook of Comparative Education*. – London New York, Springer, 2009. – pp. 139–157.
454. Komisja Europejska. Struktury systemów kształcenia ogólnego i zawodowego w Unii Europejskiej. – Warszawa: Krajowe Biuro Eurydice, 1998. – 185 s.
455. Krasucka-Schmid B. Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Grecji / B. Krasucka-Schmid // *Wychowanie w Przedszkolu*. – 1998. – Nr. 3. – S. 109–113.
456. Kupisiewicz Cz. Szkolnictwo w procesie przebudowy / Czesław Kupisiewicz. – Warszawa: WsiP, 1987. – 137 s.
457. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española (LOCE) [Electronic resource] / Patricia Digón Regueiro. – Access mode: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/70/126>.
458. Larsen M. A. Spatial theorizing in comparative and international education research / M. A. Larsen & J. Beech // *Comparative Education Review*. – 2014. – 58 (2). – pp. 191–214.
459. Leppert R. Edukacja w świecie współczesnym / R. Leppert. – Kraków: Impuls, 2000. – 133 s.
460. Leszczyńska E. Kształcenie nauczycieli w Hiszpanii / E. Leszczyńska // *Edukacja i Dialog*. – 1995. – nr.8. – S. 93–99.

461. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) [Electronic resource] / Juan Carlos I: Rey De España // BOE núm. 106, Jueves 4 mayo 2006. – 50 p. – Access mode: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.
462. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional [Electronic resource] // BOE núm. 147 Jueves 20 junio 2002. – Access mode: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/06/20/pdfs/A22437-22442.pdf>.
463. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) [Electronic resource]. – 46 p. – Access mode: https://www.upct.es/seeu/_as/divulgacion_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/WORD/logse.pdf.
464. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). [Electronic resource] / Juan Carlos I: Rey De España // BOE núm. 307, Lunes 24 diciembre 2001. – Access mode: <https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>.
465. Leppert R. Pedagogika – poszukiwanie pewności: studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów / Roman Leppert. – Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1997. – 112 s.
466. Luzón A. La sociedad europea de educación comparada (CESE) en una época de cambios [The European Society of Comparative Education (EESC) in a time of change] [Electronic resource] / Antonio Luzón // *Revista Española de Educación Comparada*. – 2005. – 11. – pp. 215–240. – Access mode: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/7410/7078>.
467. Μαυρογιώργος Γ. Μορφές επιμόρφωσης εννοιολογικές διευκρινήσεις – το πολιτικό κοινωνικό τους πλαίσιο – προϋποθέσεις / Γ. Μαυρογιώργος // *Σύγχρονη εκπαίδευση*. – 1983. – τ. 10. – Σ. 37–49.
468. M. A. Primary Teacher Education: University of Bologna [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.mastersportal.eu/studies/31264/primary-teacher-education.html>.
469. Marcelo C. An Overview of the Spanish Educational Reform and Teachers' Work / Carlos Marcelo // Paper presented at the Symposium «Educational Reform in Spain: Changing Curriculum, Teaching and Teacher Education» of the A.E.R.A. – New Orleans, 1994. – 14 p.
470. Masuda Y. The Information Society as Postindustrial society / Y. Masuda. – Washington: World Future Soc., 1980. – 194 p.
471. Memorandum on Higher Education in the European Community, 1992 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/>.
472. Michałowisz I. Kształcenie przedszkolne i podstawowe w krajach Unii Europejskiej / I. Michałowisz. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1994. – 247 s.

473. Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się [Electronic resource]. – OECD, Talis. Nauzcanie-wyniki badań, 2008. – Access mode: http://eduentuzjasci.pl/images/stories/badania/talis/broszura_talis.pdf.

474. Montera L. Processes of Professionalisation and Deprofessionalisation of Teachers in Spain [Electronic resource] / Lourdes Montera & José M. Vez. – TNTEE Publications. – 1998. – September. – Vol. 1. – Nr. 2. – pp. 47–53. – Access mode: <http://tntee.umu.se/publications/v1n2/pdf/ch4.pdf>.

475. Moutsios S. The European Union and its Education Policy / Stavros Moutsios // Education Policies in Europe: Economy, Citizenship, Diversity; Hans-Georg Kotthoff, Stavros Moutsios (Eds). – GMBH: Waxmann Verlag, 2007. – pp. 15–25.

476. Μπαμπινιώτης Γ. Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας / Γ. Μπαμπινιώτης. – Αθήνα, 2002. – 2032 σ.

477. National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Greece. – June 2008. – P. 7.

478. National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Greece, 2009 Edition [Electronic resource]. – October 2009. – 10 p. – Access mode: http://eacea.ec.europa.eu/resources/eurydice/pdf/047DN/047_EL_EN.pdf.

479. National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reform: Italy. – December 2008. – 7 p.

480. National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Italy. Eurydice: The Information Network on Education in Europe. [Electronic resource]. – December 2008. – 8 p. – Access mode: http://eacea.ec.europa.eu/resources/eurydice/pdf/047_IT_EN.pdf.

481. Nigris E. (Ed.). La formazione degli insegnanti [Teacher training] / E. Nigris. – Roma: Carocci, 2004. – pp. 25–46.

482. Noah H. J. Defining Comparative Education: Conceptions / H. J. Noah // Relevant Methods in Comparative Education. – Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1973. – pp. 109–117.

483. Noah H. Dependency Theory in Comparative Education in Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration / H. Noah, M. Eckstein. – Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 1998. – pp. 75–91.

484. Novoa A. Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? / A. Novoa & T. Yariv-Mashal // Comparative Education. – 2003. – 39 (4). – pp. 423–438.

485. Novoa A. Educating Europe: An analysis of EU Educational Policies [Electronic resource] / Antonio Novoa. – Access mode: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4819/1/9781402012921_1_41.pdf.

486. OECD. Education at a Glance 2014: OECD Indicators [Electronic resource]. – Paris: OECD, 2014. – Access mode: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>.

487. OECD PISA Online [Electronic resource]. – Access mode: http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_322357_1_1_1_1_1_1,00.html.

488. Pachociński R. Pedagogika porównawcza: Podręcznik dla studentów pedagogiki / Ryszard Pachociński. – Białystok, 1995. – 228 s.

489. Pachociński R. Pedagogika porównawcza / Ryszard Pachociński. – Wyd. 2. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie “Żak”, 2012. – 359 s.

490. Pachociński R. Zarys pedagogiki porównawczej / Ryszard Pachociński. – Warszawa. – 1998. – 168 s.

491. Palomba C. A. Assessment essentials: planning, implementing and improving assessment in higher education / C. A. Palomba, N. W. Banta. – San-Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999. – 432 p.

492. Pampanini G. Critical Essay on Comparative Education [Electronic resource] / G. Pampanini. – Catania: CUECM, 2004. – Access mode: <http://www.sissu.it/wp-content/uploads/2012/09/Excerpts-from-Critical-Essay-CE-Copy.pdf>.

493. Papagueli-Vouliouris D. Evaluation of Teacher Education in Greece – a political demand of our time / D. Papagueli-Vouliouris // TNTEE Publications. – 1999. – Vol. 2. – Nr. 2. – pp. 129–137.

494. PhD in Educational Psychology: Universitat Autònoma de Barcelona [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.uab.cat/web/postgraduate/phds/all-phd-programmes/general-information/educational-psychology-1345467765430.html?param2=1345674110857>.

495. Polenghi S. Elementary school teachers in Milan during the Restoration (1814–1859): innovations and improvements in teacher training / S. Polenghi // History of Education & Children’s Literature. – 2013. – 8 (1). – pp. 147–166.

496. Polenghi S. & Triani P. Teacher training and profession in Italy. Today’s situation after a 250-year history [Electronic resource] / Simonetta Polenghi & Pier-Paolo Triani. In: “Teacher Education Case Studies In Comparative Perspective [Gabriella Pusztai – Ágnes Engler (Ed.) Supported by Visegrad Fund Standard Grant No. 21210119. – 2014. – pp. 14–22. – Access mode: http://real.mtak.hu/15409/1/volume_teacher_education.pdf.

497. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1994. – 207 s.

498. Průcha J. Pedagogika porównawcza: podstawy międzynarodowych badań oświatowych: podręcznik akademicki / Jan Průcha; red. nauk. Bogusław Śliwerski. – Warszawa, Wyd. Naukowe PWN, 2004. – 377 s.

499. Psychopedagogy [Electronic resource]. – Access mode: <http://en.wikipedia.org/wiki/Psychopedagogy>.

500. Rabczuk W. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich / Wiktoria Rabczuk. – Warszawa: IBE, 1994. – 215 s.

501. Rabczuk W. Struktury Systemów kształcenia ogólnego i zawodowego w Unii Europejskiej / W. Rabczuk, E. Rudnicka. – Warszawa: Eurydice, 1998. – 215 s.

502. Resolution of the Council and the Ministries of Education Meeting Within the Council on the European Dimension in Education (24 May 1988) // ATEE news. – 1992/1993. – No. 38/39. – pp. 31–32.

503. Rust V. D. Reflections on the Development of Comparative Education / Val D. Rust, Brian Johnstone, Carine Allaf // International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. – London – New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – pp. 121–135.

504. Sawicka-Wielgusiak S. Klasy wielokulturowe we Włoszech / Sabina Sawicka-Wielgusiak // Nowa Szkoła. – 2002. – Nr. 5. – S. 113–117.

505. Sawicka-Wielgusiak S. Reforma szkolnictwa we Włoszech / Sabina Sawicka-Wielgusiak // *Ruch Pedagogiczny*. – 2002. – № 1/2. – S. 100–107.

506. Schriewer J. Comparative Education Methodology in Transition: Towards the Study of Complexity,” in Schriewer Jürgen, (ed.) *Discourse Formation in Comparative Education*. – Frankfurt: Peter Lang, 2000. – pp. 3–51.

507. Services & Information for Education Staff [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.education.ie/en/Education-Staff/>.

508. Snoek M. Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments. Chapter. *Becoming a Teacher Educator: Theory and practice of Teacher Education* [Electronic resource] / Marco Snoek, Irēna Žogla. – pp. 11–27. – Access mode: http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-8874-2_2#page-1.

509. Spain: overview of the Vocational Education and Training System in 2005 // Cedefop: ReferNet Spain, 2005. – 50 p.

510. Spain – Teaching Profession [Electronic resource]. – Access mode: <http://education.stateuniversity.com/pages/1417/Spain-TEACHING-PROFESSION.html>.

511. Spanish Teacher Training Courses: our Workshop [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.elemadrid.com/en/teacher-training-workshop.html>.

512. Sparke M. *Introducing Globalization – Ties, Tensions, and Uneven Integration* / Matthew Sparke. – Malden, MA, USA: Wiley–Blackwell, 2013. – 508 p.

513. SPriTE: Shared Practice in Teacher Education [Electronic resource]. – Access mode: http://eacea.ec.europa.eu/LLp/project_reports/documents/comenius/all/com_mp_133785_sprite.pdf.

514. Steiner Khamsi G. The Politics and Economics of Comparative Education / Khamsi G. Steiner // *Comparative Education Review*. – 2010. – 54 (3). – pp. 323–342.

515. Stoll L. *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement* / L. Stoll & D. Fink. – Buckingham: Open University Press, 1996. – 240 p.

516. Strużyna K. Pod Akropolem / K. Strużyna // *Głos Nauczycielski*. – 2004. – Nr. 32. – S. 101–107.

517. Sultana R. G. The Euro-Mediterranean region and its universities: An overview of trends, challenges and prospects [Electronic resource] / R. G. Sultana. 43 p. Access mode: http://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0006/39471/Euro-Med_universities_MJES.pdf.

518. Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy: Key Data on Education in Europe – nova edycja 2012 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.eurydice.org/pl/node/104>.

519. Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy [Electronic resource]. – Luksemburg, listopad 2011. – Access mode: <http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org.pl>.

520. *Teacher education in Europe: An ETUCE Policy Paper*. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008. – Published by the European Trade Union Committee for Education. – Brussels, 2008. – 64 p.

521. *Teacher Education Policy in Europe Network (TEPE)* [Electronic resource]. – Access mode: <https://tepe.wordpress.com>.

522. *Teacher training – basic and specialist teacher training – Spain* [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training>.

523. *Teacher Training Strategies and Approaches* [Electronic resource]. – Access mode: <http://europlan.pixel-online.org/files/MOB/ISSM/05%20%20Teacher%20Training.pdf>.

524. TENDER N° EAC/10/2007 *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU: Final Report Annexes* [Electronic resource]. – Access mode: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teacherannex_en.pdf.

525. *The Association for Teacher Education in Europe (ATEE)* [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.atee1.org>.

526. The Constitution of Greece. As revised by the parliamentary resolution of April 6th 2001 of the VIIth Revisionary Parliament [Electronic resource]. Hellenic Parliament, 2004. – 141 p. Access mode: <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/gr/gr220en.pdf>.

527. The European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.cedefop.europa.eu>.

528. Tomas M. Conducting Educational Research: A Comparative View / M. Tomas. – Westport: Bergin and Garwey, 1998. – 374 p.

529. Tomorrow's Schools of Education: A Report of the Holmes Group. DeWitt Wallace / Reader's Digest Fund, Pleasantville, N. Y. – Rockefeller Foundation, New York, N. Y. – 1995. – 113 p.

520. Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective: Proceeding of the first international conference, October 2002, Florence. – Vol. II. The development of VET in the context of the construction of the EC/E U and the role of Cedefop / Cedefop Panorama series: 101. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. – 2004. – Vol. VI. – 108 p.

521. Understanding Knowledge Societies: In twenty questions and answers with the Index of Knowledge Societies [Department of Economic and Social Affairs. Division for Public Administration and Development Management]. – New York: United Nations, 2005. – P. 141.

522. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) – International Institute for Educational Planning. Reforming Higher Education in the Nordic Countries. Studies of Change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden; Ingemar Fagerlind, Gørel Stromqvist (Eds.). – Paris: UNESCO Publishing, 2004. – 268 p.

523. UNESCO-CEPES: Monographs on Higher Education / Editor of the Series: Melanie Seto; Assistants to the Editor: Viorica Popa Cecilia Preda. – Ch. 2 "Contemporary Greek Higher Education, The Bologna Process Reforms and Current Challenges". – UNESCO, 2008. – 194 p.

524. Váňová M. Pedagogika porównawcza. Rozdział 8. [W: ks]... Pedagogika. Tom 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych / Miroslava Váňová. – Red. naukowa Bogusław Śliwerski. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006. – S. 48–104.

525. Western Europe – Educational Roots, Reform in the Twentieth Century, Contemporary Reform Trends, Future Challenges [Electronic resource]. – Access mode: <http://education.stateuniversity.com/pages/2547/Western-Europe.html>.

526. White Paper on Education And Training: Teaching and Learning. Towards the Learning Society [Electronic resource]. – 1996. – 70 p. – Access mode: https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.

527. Word Education Forum – 2015. Europe and North America Education for All 2015: Regional Review. Final Synthesis Report [Electronic resource]. – Access mode: – Access mode: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2015_UNESCO_EFA_2015_Regional_Review_Europe_and_North_America.pdf.

528. Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka [Electronic resource]. – Warszawa: Eurydice, 2009. – 385 s. <http://czytelnia.frse.org.pl/media/091PL.pdf>

529. Zgaga P. The Importance of Education in Social Reconstruction Six Years of the Enhanced Graz Process: Developments, Current Status and Future Prospects of Education in South-east Europe / P. Zgaga. – Ljubljana / Wien, 2005. – 124 p.

530. Zufiaurre B. Changing Strategies in Teacher Training and Reform Policies in Spain, 1970–2000 [Electronic resource] / Benjamin Zufiaurre // The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union: Proceedings of the Conference on the Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union; Edited by Per-Olof Erixon, Gun-Marie Frånberg, Daniel Kallós. – Umeå, Sweden, June 10–11, 2001. – pp. 33–45. Access Mode: http://entep.eu/publications/Publication_7/2020_01_26__13_26_10.pdf.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Система освіти в Греції

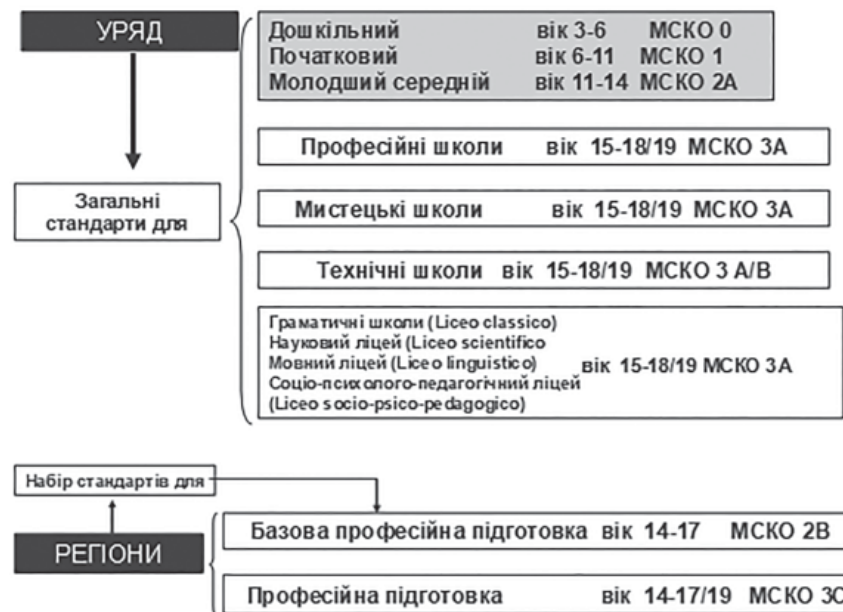
Таблиця А.1.

Вища університетська освіта (АЕІ)	Вища технологічна освіта (ТЕІ)		Післясереднє професійно-технічне навчання (ІЕК)	
Повна середня освіта (з 15 до 18 років)				
Загальний ліцей – General Lykeio (3 роки)	Сучасний ліцей – Comprehensive Lykeio (3 роки)	Професійно-технічний ліцей – Technical Vocational Lykeio (3 роки)	Спеціалізований ліцей Specialized Lykeio (3 роки)	Технічна професійна школа – Technical Vocational School (2 роки)
Середня обов'язкова освіта (з 12 до 15 років)				
Гімназія Gimnasio (3 роки)		Спеціалізована гімназія (Specialized Gimnasio)		
Початкова освіта (з 5,5 до 12 років) Початкова школа Dimotiko scholio (6 років)				
Дошкільне навчання Niragogeio				

Джерело: адаптовано автором за (Капанова В. А., 2004).

* Національна шкільна модель: 6 + 3 (обов'язкове навчання) +3.

ДОДАТОК Б



Мал Б.1. Рівні освіти в Італії (за Міжнародною стандартною класифікацією освіти, МСКО)

Джерело: узагальнено та адаптовано автором

ДОДАТОК В

СИСТЕМА ОСВІТИ В ІТАЛІЇ

Таблиця В.1

Університети та університетські інститути (Universities and university institutes)					Академії вигон- чених мистецтв (Fine Arts Academies)	Курси про- фесійно-тех- нічної освіти (Vocational Training Courses)
Повна середня освіта (з 14 до 19 років) Старший ступінь середньої школи (5 років)						
Класичний чи науко- вий ліцей (Classical or Scientific Liceo)	Художній ліцей (Artistic Liceo)	Школа мистецтв (Art School)	Технічна школа (Technical School)	Професійна школа (Vocational School)		
Неповна середня освіта Молодший ступінь середньої школи (з 11 до 14 років)						
Проміжна школа – Scuola Media (3 роки)						
Початкове навчання (з 6 до 11 років)						
Початкова школа – Scuola Primaria (5 років)						
Дошкільне навчання – Scuola dell'infanzia						

Джерело: опрацьовано та адаптовано за (Капранова В. А., 2004).

*Національна шкільна модель: 5 + 3 (обов'язкове навчання) +5.

ДОДАТОК Г

Таблиця Г.1

Тривалість навчання і типи дипломів для основних профілів вищої освіти сучасної Італії

Профілі, фахи	Тривалість денного навчання (в роках) і присуджений диплом						
	3	4	5	6	7	8	Річна три- валість
Педагогіка		L		DS	DR		
Гуманітарні науки		L		DS	DR		
Образотворче мистецтво		La					
Архітектура			L		DS	DR	
Право, політичні науки		L		DS	DR		
Економічні науки	DU	L		DS	DR		
Точні та природничі науки (окрім хімії)		L		DS	DR		
Хімія, інженерія	DU		L		DS		DR
Загальна медицина	DU			L		DS	
Стоматологія			L				DR

Джерело: опрацьовано автором за (Кристончук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу: монографія, 2013)

(DU – Diploma Universitario (університетський диплом), L – Laurea (градуїтований ступінь магістра), La – Licenza accademia di belle arti (Ліцензія академії образотворчого мистецтва), DS – Diploma di Specializzazione (диплом про спеціалізацію), DR – Dottorato di ricerca, PhD – Доктор філософії)

Примітка: Університети можуть також видавати дипломи за курсову підготовку (perfezionamento) за угодою з державою чи місцевою владою. Навчання триває переважно один рік і сприяє поглибленню знань з певного фаху чи засвоєнню нового, що підвищує шанси випускника знайти роботу на італійському ринку праці.

ДОДАТОК Д

Таблиця Д.1

Система освіти в Королівстві Іспанія

Система освіти	Роки навчання	Вік
Дошкільна освіта		1-6 р.
Перший цикл основної школи *	1	6-7 р.
	2	7-8 р.
Другий цикл первинної освіти *	3	8-9 р.
	4	9-10 р.
Третій цикл первинної освіти *	5	10-11 р.
	6	11-12 р.
Перший цикл обов'язкової освіти	1	12-13 р.
	2	13-14 р.
Другий цикл обов'язкової освіти *	3	14-15 р.
	4	15-16 р.
Довузівський курс	2	16-18 р.

Джерело: опрацьовано автором за (Кристинчук Т. Є., 2013)

* Обов'язковий цикл

ДОДАТОК Е

Таблиця Е.1

Система освіти в Іспанії

Університетський сектор	Неуніверситетський сектор	Вища професійна освіта	Професійні школи
Повна середня освіта (від 16 до 18 років)			
Бакалаврат (2 роки)		Професійна освіта	
Обов'язкова середня освіта (від 12 до 16 років)			
2-й цикл – 2 роки			
1-й цикл – 2 роки			
Початкова освіта (від 6 до 12 років)			
Дошкільна освіта			
2-й цикл			
1-й цикл			

Джерело: опрацьовано автором за: (Кристинчук Т. Є. Система педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: спільні та відмінні риси, 2012, с. 101).

ДОДАТОК Є

Таблиця Є.1

Розподіл повноважень між адміністративними рівнями
у шкільній освіті Іспанії

Адміністративний рівень	Характеристика
Центральний уряд	Загальна організація системи освіти, основні вимоги для шкіл, базовий навчальний план, міжнародна співпраця в галузі освіти, політика підтримки і координація досліджень. Уряд також укладає загальні плани в галузі освіти. Вищий контролюючий орган (Alta inspección) – відповідальний за контроль щодо дотримання основних вимог, встановлених державою у сфері освіти в цілому по країні, здійснює загальнонаціональне діагностичне оцінювання, проводить політику підтримки фінансування освітньої галузі, відповідає за створення правової основи для міжнародних шкіл в Іспанії, освітньої державної статистики тощо
Автономна спільнота	Автономна спільнота несе адміністративну відповідальність в межах власної території за створення, авторизацію й управління школами, розвиток державної програми регулювання і контролю освітніх рівнів, філій, рейтингів та спеціалізацій, надає консультації та допомогу для студентів, управлінців, інспекції навчання, здійснює контроль підручників та інших навчально-методичних матеріалів, сприяє покращенню обміну інформацією та передовим досвідом в сфері освіти та управління
Місцева адміністрація	Відповідальна за виділення земельних ділянок державним школам, технічне обслуговування та ремонт дитсадків, початкових та спеціальних шкіл, планування позакласної роботи та додатковий контроль за обов'язковою освітою, створення шкільних рад в рамках автономного регіону, представництво на засіданнях шкільних рад та соціальної ради школи
Школи	Мають автономію у вирішенні питань організаційних, освітніх та фінансових ресурсів в рамках чинного законодавства. Метою автономних шкіл є досягнення більш ефективного розподілу виділених коштів та освітньої діяльності стосовно адаптації до особливих потреб окремих учнів і специфіки шкільного середовища

Джерело: опрацьовано автором за (Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy: Key Data on Education in Europe, 2012; Кристопчук Т. Є., 2013).

ДОДАТОК Ж

Таблиця Ж.1

Рівні встановлення вимог до курикулумів педагогічної освіти
в країнах Південної Європи

Країна	Інституції, що встановлюють вимоги	ВНЗ педагогічної освіти – автономно	Уряд встановлює вимоги/ВНЗ інтерпретує до власних потреб
Греція	Повна автономія інституцій педагогічної освіти	*	
Італія	На загальнонаціональному рівні Міністерство освіти затверджує вимоги до формування курикулуму, а ВНЗ наповнюють їх навчальним змістом самостійно		*
Мальта	Університети розробляють курикулуми самостійно	*	
Іспанія	На національному рівні Міністерство освіти розробляє загальні вимоги, відповідно до яких ВНЗ формують курикулуми. Що затверджуються Координаційною радою університетів		*

Джерело: систематизовано автором за (Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, 2011, с. 170-171).

ДОДАТОК З

Спільне та відмінне у розвитку педагогічної освіти в країнах
Південної Європи

Таблиця 3.1

Тривалість навчання після завершення середньої освіти з метою
здобуття педагогічної професії

№	Країни	Початковий рівень	Середній рівень	Вищий рівень
1.	Греція	4	4,5	4,5
2.	Італія	4	7	7
3.	Португалія	4	5,5	5,5
4.	Іспанія	3	6	6

Джерело: систематизовано автором за (EU (European Union). European Communities Commission. For a Community Policy on Education, 1973, с. 20).

ДОДАТОК И

Законодавчо-нормативні положення розвитку
педагогічної освіти в Італії

Таблиця И.1

№ з/п	Рік	Законодавчо-нормативний документ	Сутність
1.	1990	Закон 341	Університетська підготовка вчителів, уведена в дію згідно Закону DPR № 471 (1996) та Законом DPR № 470 (1996)
2.	1997	Закон 59	Шкільна автономія. Автономія організації. Дидактика, дослідження та розвиток
3.	1997	Закон 440	Фінансування підготовки згідно пропозиції Закону 425 (1997). Реформування системи державних іспитів. Кінцеві іспити про завершення курсу середньої школи
4.	1997	Закон 196	Реформа учнівства. Програма професійної підготовки для набуття професійного досвіду
5.	1998	Законодавчий Декрет 59	Створення менеджерів школи. Кваліфікація менеджера для всіх директорів школи
6.	1998	Законодавчий Декрет 233	Шкільне вимірювання мінімального стандарту 500 учнів. Можливість уніфікації початкових шкіл з молодшими середніми школами (junior higher schools) – загальноосвітніми інститутами comprehensive institutes)
7.	1998	Законодавчий Декрет 112	Децентралізація Регіонів, Провінцій, Муніципалітетів. Децентралізація планування та координації функції шкільної мережі
8.	1998	Президентський Декрет 249	Статут учнів (хлопців та дівчат) стосовно прав і обов'язків, дисципліни
9.	1999	Президентський Декрет 275	Автономія організації, дидактика, дослідження та розвиток. Регулювання для впровадження Закону 59/1997
10.	1999	Закон 124	Найм вчителів. Створення постійних списків для доступу на посаду вчителя

11.	1999	Законодавчий Декрет 258	Реформування Європейського центру освіти Фраскати (Centre Europeo dell'Educazione di Frascati, CEDE) у Національний інститут оцінювання системи освіти) (Istituto Nazionale per la valutazione del sistema di struzione, INVALSI)
12.	1999	Законодавчий Декрет 300	Реформа Міністерства освіти, університетів та досліджень (Ministero dell'Istruzione dell'Universita e della Ricerca, MIUR)
13.	1999	Законодавчий Декрет 333	Реформа місцевих колективних органів влади, впроваджена в 2001 р. відповідно до введення нового законодавчого декрету
14.	1999	Закон 9	Запровадження обов'язкової освіти аж до відміни Законом 53/2003
15.	1999	Закон 144	Обов'язкова освітньо-професійна підготовка до 18 років
16.	2000	Президентський Декрет 313	Реформа Бібліотеки педагогічної документації Флоренції (Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze, DBP), у Національний інститут документації з інновацій та освітніх досліджень (Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa, INDIRE)
17.	2000	Президентський Декрет 347	Правила для регулювання Міністерства освіти
18.	2000	Закон 30	Реформування шкільних циклів, відмінене Законом 53/2003
19.	2000	Президентський Декрет 257	Запровадження обов'язкового шкільництва
20.	2001	Закон 3	Реформа Частини V Конституції з подальшою децентралізацією компетенцій школи до Муніципалітетів, Провінцій та Регіонів
21.	2003	Закон 53	Реформування шкільних рівнів на стадії впровадження, наявність ступеня laurea magistrale (3+2) для учителів початкового освітнього рівня

22.	2008	Закон 133	Перегляд організації всієї системи освіти; можливість для університетів змінювати свій статус від державних до приватних фондаций
23.	2008	Закон 169	Початок реорганізації шкільного часу на початковому освітньому рівні (24 год./тиждень /1 учитель в класі) з 2009/10 навчального року

Джерело: узагальнено і систематизовано автором за (National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms: Italy, 2008)

ВИДАННЯ

ПОСТРИГАЧ Надія Олегівна

**РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ, ІТАЛІЇ
ТА ІСПАНІЇ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ):
ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Монографія

<i>Комп'ютерна верстка</i>	<i>Тетяна Метельська</i>
<i>Коректорка</i>	<i>Леся Мельник</i>
<i>Обкладинка</i>	<i>Тетяна Метельська</i>
<i>Технічна редакторка</i>	<i>Тетяна Яворська</i>

Здано до складання 03.06.2019 р. Підписано до друку 21.06.2019 р. Формат 60x84 1/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура UkrainianFreeSet. Ум. друк. арк. 5,81.
Обл.-вид. арк. 6,91. Наклад 300 прим. Замовне. Зам. № 544

Видавець і виготовлювач ТзОВ «Терно-граф»,
свідоцтво суб'єкта видавничої справи ТР № 24 від 28.12.2004 р.
46400 м. Тернопіль, вул. Текстильна, 18, тел. 51-91-61, 51-91-63
e-mail. terno-graf@ukr.net