

**КРАСОВСЬКА О. О., ВЕРЕМЧУК А. П., МАКСИМЧУК Н. С.,
МІСЬКОВА Н. М., СИЧИК К. І., СОЙКО І. М., ХОМ'ЯК О. А.,
ШКАБАРІНА М. А. АНТОНИШИН Н. І., ГАГІНА Ю. М.,
ДЕРКАЧ І. Л., ТИМЧУК О. С., ХЛЯН І. І.**

**ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ
ТА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ
УКРАЇНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

МОНОГРАФІЯ

РІВНЕ – 2023

УДК 37.047 : 37.046

Т - 33

Рекомендовано до друку Вченою радою Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (протокол №7 від 30 березня 2023 року)

Науковий редактор :

Красовська Ольга Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії та методик початкової освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Рецензенти :

Пріма Раїса Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії та методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Онищук Ірина Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової та дошкільної освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка;

Грицай Наталія Богданівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри природничих наук з методиками навчання Рівненського державного гуманітарного університету

Красовська О. О., Веремчук А. П., Максимчук Н. С., Міськова Н. М., Сичик К. І., Сойко І. М., Хом'як О. А., Шкабаріна М. А., Антонишин Н. І., Гагіна Ю. М., Деркач І. Л., Тимчук О. С., Хлян І. І. Технології організаційно-управлінської та освітньої діяльності в початкових класах Нової української школи в умовах інтеграції України до Європейського Союзу. Монографія. Вид. 2-ге, доопр. / за заг. ред. О. О. Красовська. Рівне : видавець О. Зень. 2023. 467 с.

ISBN 978-617-601-224-5

У монографії представлено комплексне дослідження інноваційних технологій організаційно-управлінської та моніторингової діяльності в умовах інтеграції системи освіти України до Європейського Союзу; репрезентовано введено в дію систему заходів управління та організації розвитку освіти міста Рівного на 2021–2024 роки; наведено результати впровадження інноваційних технологій навчання освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти та організації інклюзивного середовища Нової української школи; визначено організаційно–педагогічні умови реалізації Концепції Нової української школи в початкових класах в умовах воєнного стану в Україні; представлено авторські методичні системи, педагогічні технології та стратегії забезпечення освітнього процесу викладачами закладів вищої освіти та педагогами практиками початкових класів закладів загальної середньої освіти.

ISBN 978-617-601-224-5

© О. О. Красовська, 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
ПРО АВТОРІВ	9
РОЗДІЛ 1 Інноваційні технології організаційно-управлінської та моніторингової діяльності в умовах інтеграції системи освіти України до Європейського Союзу.	11
1.1. Інноваційні технології управлінської діяльності в системі функціонування закладів загальної середньої освіти України.	11
1.2. Система заходів управління та організації розвитку освіти міста Рівного на 2021 – 2024 роки.	47
1.3. Глобалізаційні процеси та європейські моделі управління освітою в умовах трансферу національних систем освіти.	66
1.4. Моніторинг якості початкової освіти: теоретичний аспект.	100
РОЗДІЛ 2 Інноваційні технології навчання освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти та організації інклюзивного середовища Нової української школи.	136
2.1. Впровадження інноваційних педагогічних технологій навчання мовно-літературної освітньої галузі в початкових класах Нової української школи.	136
2.2. Використання ігрових технологій на уроках математики у початкових класах в умовах реалізації Концепції Нової української школи.	176
2.3. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до	

впровадження інноваційних технологій навчання мистецької освітньої галузі Нової української школи.	213
2.4. Організаційно-технологічні засади інклюзивної освіти в початковій школі.	249
2.5. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів засобами інноваційних технологій навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ».	287
РОЗДІЛ 3 Авторські методичні системи, педагогічні технології та стратегії забезпечення освітнього процесу викладачами закладів вищої освіти та педагогами практиками початкових класів Нової української школи.	324
3.1. Використання українського фольклору під час вивчення природничої освітньої галузі в початкових класах Нової української школи.	324
3.2. Реалізація Концепції Нової української школи в початкових класах закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану.	362
3.3. Особливості впровадження нестандартних технологій та технік образотворчої діяльності на уроках «Мистецтва» в початковій школі.	383
3.4. Формування компетентного учня початкової школи шляхом міжпредметної інтеграції уроків в умовах впровадження Державного стандарту початкової освіти.	408
3.5. Формування дієвої компетенції лідера учнівського колективу.	421
3.6. Особливості порушень у дітей із стертою формою дизартрії.	442
ПІСЛЯМОВА	465

ПРО АВТОРІВ

СОЙКО ІННА МИКОЛАЇВНА – кандидат педагогічних наук, доцент,
декан педагогічного факультету,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука



2.1. Впровадження інноваційних педагогічних технологій навчання мовно-літературної освітньої галузі в початкових класах Нової української школи

КРАСОВСЬКА ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методик початкової освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука



2.3. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до впровадження інноваційних технологій навчання мистецької освітньої галузі Нової української школи.

МІСЬКОВА НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука



1.1. Інноваційні технології управлінської діяльності в системі функціонування закладів загальної середньої освіти України
2.2. Використання ігрових технологій на уроках математики у початкових класах в умовах реалізації Концепції Нової української школи

ХОМ'ЯК ОЛЬГА АНАТОЛІЇВНА – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука



2.4. Організаційно-технологічні засади інклюзивної освіти в початковій школі.
2.5. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів засобами інноваційних технологій навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

ШКАБАРИНА МАРГАРИТА АНДРІЇВНА - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти вчений секретар Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука



1.4. Моніторинг якості початкової освіти : теоретичний аспект.

СИЧИК КАТЕРИНА ІВАНІВНА – заступник начальника відділу освіти м. Рівне (2000-2022 р.р.), заслужений працівник освіти України, голова Рівненської міської Просвіти імені Т. Г. Шевченка



1.2. Система заходів управління та організації розвитку освіти міста Рівного на 2021 – 2024 роки.

ВЕРЕМЧУК АЛЛА ПЕТРІВНА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного педагогічного університету



1.3. Глобалізаційні процеси та європейські моделі управління освітою в умовах трансферу національних систем освіти.

МАКСИМЧУК НАТАЛІЯ СТАНІСЛАВІВНА – викладач кафедри теорії та методик початкової освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука



3.1. Використання українського фольклору під час вивчення природничої освітньої галузі в початкових класах Нової української школи

ГАГІНА ЮЛІЯ МИКОЛАЇВНА - вчителька початкових класів ліцею № 1
Гостомельської селищної ради Бучанського району Київської області



3.2. Реалізація Концепції Нової української школи в початкових класах закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану

АНТОНІШИН НАТАЛІЯ ІВАНІВНА - вчителька середньої загальноосвітньої школи № 65 м. Львова



3.3. Особливості впровадження нестандартних технологій та технік образотворчої діяльності на уроках «Мистецтва» в початковій школі

ДЕРКАЧ ІРИНА ЛЕОНІДІВНА - вчителька Дубівського ліцею
Дубівської селищної ради Ковельського району Волинської області



3.4. Формування компетентного учня початкової школи шляхом міжпредметної інтеграції уроків в умовах впровадження Державного стандарту початкової освіти.

ТИМЧУК ОЛЬГА СЕРГІЇВНА – педагог організатор Рівненського міського ліцею «Престиж» імені Лілії Котовської Рівненської міської ради



3.5. Формування дієвої компетенції лідера учнівського колективу.

ХЛЯН ІРИНА ІВАНІВНА – вчитель логопед КП «Рівненський обласний спеціалізований будинок дитини з центром реабілітації дітей з органічними ураженнями ЦНС з порушенням психіки та паліативної допомоги дітям»



3.6. Особливості порушень у дітей із стертою формою дизартрії.

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УМОВАХ ТРАНСФЕРУ НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ ОСВІТИ

У сучасних умовах інтеграції світових освітніх систем вивчення міжнародного досвіду є надзвичайно важливим для України. Відсутність належної національної стратегії глобалізації освіти призводить до низького обсягу експорту освітніх послуг, неналежних темпів розвитку міжнародних освітніх програм і, відповідно, ускладнює ефективну інтеграцію вітчизняної освіти до загальноєвропейського та світового освітнього простору. Враховуючи, що багатоманіття культур, традицій, особливостей освітніх систем, є значним надбанням країн Європейського Союзу, першочерговим завданням є їх взаємозбагачення, а також стимулювання розвитку національних культур держав-членів Європейського Союзу.

Відкриті ринки праці, право громадян на вільне пересування в межах території Європейського Союзу з метою навчання чи працевлаштування створюють підґрунтя для визначення і формування знань, умінь, навичок, компетенцій та кваліфікацій, які б були універсальними для всіх країн ЄС, стверджує П. Кухарчук [10, с.22]. Дослідження освітніх систем країн Європейського Союзу, спрямоване на виявлення сутності, головних напрямів та чинників, що зумовлюють спільні та відмінні риси у функціонуванні та розвитку освіти країн Європейського Союзу, дозволить:

- визначити майбутні стратегічні цілі освітніх систем, враховуючи спільні риси та національне різноманіття;
- визначити нові правові європейські нормативи, основні вміння, які необхідно набути з метою здійснення навчання впродовж усього життя;
- пристосувати європейські формальні та неформальні системи освіти до потреб суспільства, що ґрунтуються на компетентностях, та спрямувати на розвиток особистісної мотивації, критичного мислення та вміння вчитися;

- удосконалити розвинені освітні системи та розробити нові диференційовані стратегії;
- зберегти прозорість та взаємне визнання дипломів та свідоцтв про освіту, незважаючи на неоднорідність окремих освітніх систем на території Європейського Союзу.

Заходи, які забезпечують трасферність і транспарентність між нерівноцінними у минулому і рівнозначними нині напрямками освітньої підготовки — загальноосвітнім та професійно-технічним посприяли останні за часом реформи у низці європейських країн, які уможливили досягнення найвищих освітніх щаблів, включаючи інститути та університети, для випускників навчальних закладів професійно-технічного профілю. Вивчення досвіду управління та координації цілей і результатів роботи національних систем освіти Європейського Союзу (ЄС), намагання виявляти і впроваджувати найефективніші шляхи досягнення намічених цілей і результатів в Україні, дозволить ефективно реформувати систему освіти в нашій країні.

Визначення взаємозв'язку між системами освіти у країнах Європейського Союзу та їх об'єднання забезпечить вільний вибір місця навчання, сприятиме розвитку єдиної освітньої системи найвищого рівня в Європі. В 80-90-х рр. ХХ століття та на початку ХХІ століття проблеми управління розвитком навчальних закладів системи загальної середньої освіти досліджували українські та російські вчені Л. Даниленко, І. Жерносек, В. Зоц, В. Мадзігон, Н. Островерхова, М. Поташник.

Вплив глобалізаційних освітніх процесів на сучасному етапі розвитку держави досліджено у працях провідних вітчизняних учених: А. Гальчинського, В. Лугового, В. Кременя, Є. Марчука, П. Сауха. Функціонування та розвиток регіональних систем освіти вивчали М. Дарманський, Г. Єльнікова, Л. Ващенко, П. Третьяков. Здобутки та особливості механізмів управління системами освіти найбільш розвинених країн відображено у працях Н. Абашкіної, І. Зязюна, О. Локшиної, М. Лещенко, В. Лугового, І. Тараненка, Б. Мельниченка, І. Ковчиної, А. Власюка, С. Калашнікової, В. Олійника,

В. Медведя, С. Майбороди, К. Корсака. Аналіз наукових джерел з теми дослідження вказує на відсутність комплексного вивчення трансферності управління освітою в Україні, зокрема поєднанню академічного й практичного профілю навчання.

В останні роки ЄС доклав чимало зусиль до розширення європейського освітнього простору. Крім проведення проєктів на рівні ЄС, у галузі вищої та перед вищої освіти прийнято низку програмних документів. Два найважливіших з них Барселонська програма «Детальна робоча програма з досягнення цілей системи загальної та професійної освіти в Європі до 2010 р.» (2001 р.) і Копенгагенська «Декларація про посилену європейську кооперацію в галузі вищої та перед вищої освіти» (2002 р.), які визначають довгостроковий, стратегічний розвиток освіти і, зокрема, становлення європейського освітнього простору. Як стверджує Н. Авшенюк, який ґрунтується на таких трьох стратегічних цілях :

1. Підвищення якості і ефективності систем загальної та професійної освіти в ЄС У галузі середньої та професійної освіти досягнути найвищої якості для того, щоб у світовому масштабі Європу визнали еталоном якості і значущості своїх систем , а також установ загальної та професійної освіти.

2. Полегшений доступ до професійної освіти для всіх Системи загальної та професійної освіти у Європі будуть спільними на такому рівні, що громадяни зможуть вільно пересуватися в межах цих систем і використовувати переваги їхнього різноманіття. Посвідчення кваліфікації, знань і навичок, які були отримані де-небудь у ЄС, дійсні скрізь у межах Співтовариства з метою освіти і підвищення кваліфікації. Крім того, громадяни Європи будь-якого віку мають доступ до навчання протягом усього життя.

3. Відкритість систем загальної та професійної освіти стосовно змісту Європа відкрита для взаємовигідного співробітництва з усіма іншими регіонами і повинна стати головною метою студентів, викладачів і дослідників з інших регіонів світу [1].

З метою виконання Програми прийнято «Декларація про посилену європейську кооперацію в галузі вищої та перед вищої освіти» з трьома пріоритетними напрямками, по кожному з яких створено робочу групу експертів:

1. Підвищення транспарентності для компетенцій і кваліфікацій. Передбачається збільшення прозорості функціонування систем вищої та передвищої освіти, процесів і результатів вищої та передвищої освіти шляхом єдиних інструментів (ЄвроБіографія, ЄвроПаспорт), а також шляхом широкого надання інформаційно-колсантингових послуг. Для виконання останнього завдання створено спеціальні національні агентства. Крім того, планується розробити проект моделі Європейської структури кваліфікацій.

2. Забезпечення якості вищої та передвищої освіти. Розвиток спільної моделі, методики, критеріїв і принципів щодо забезпечення якості вищої та передвищої освіти.

3. Розвиток Європейської системи кредитів і обліку в галузі вищої та передвищої освіти. Розробка спільних принципів для оцінки і визнання того, чого працівник навчається в неформальному оточенні на інформаційному порядку, а також розвиток довічного інформаційно-консультативного супроводу, що поліпшує доступ до навчання протягом усього життя.

В країнах ЄС старшу шкільну освіту класифікують як післябазову і післяобов'язкову (post-compulsory), вона розпочинається після закінчення першого етапу загальної середньої школи (молодь віком 15-16 років), учні можуть довільно обирати подальший шлях продовження навчання. Це можуть бути заклади загальної середньої освіти, професійної підготовки, доуніверситетської підготовки, гімназії та ліцеї академічного ухилу.

Розмаїтими є також і форми реалізації навчання на цьому освітньому щаблі – часткова навчальна зайнятість у поєднанні з роботою на виробництві, дистанційна освіта, загальноосвітня підготовка у поєднанні з набуттям фахової кваліфікації, модульний спосіб організації навчання у старшій середній школі. Ці та інші різновиди освітніх послуг можуть надаватися як комплексно в

зкладах старшої середньої освіти (Австрія, Великобританія, Ірландія, Іспанія, Норвегія, Португалія, Фінляндія), так і розподілятися між різними типами шкіл, як це характерно для Данії, Італії, Франції, Німеччини, Греції. Такий варіативний, диверсифікаційний підхід до організації навчання у старшій школі європейських країн, за висновками Н. Лавриненко, зумовлений певною мірою історико-культурними особливостями розвитку цих країн та їхніх освітніх систем [11].

В країнах Європи історично склалися різні моделі управління освітою. Навіть в умовах зближення політики в рамках Європейського Союзу, освітні системи залишаються унікальними у кожній країні з різним ступенем централізації/децентралізації управління та фінансування сфери освіти. Однак варто зазначити, що останнім часом відбуваються процеси децентралізації, навіть у країнах із традиційно сильно централізованим управлінням все більше повноважень передається на місцевий рівень, стверджує П. Кухарчук [10, с.25].

Прикладом країни зі значною присутністю держави в організації, управлінні та фінансуванні освіти є Франція. Держава визначає деталі навчальних програм на всіх рівнях освіти; організовує процедуру допуску вчителів у професію, наймає вчителів, які стають державними службовцями, наймає директорів шкіл, організовує підвищення кваліфікації вчителів; наймає та навчає інспекторів, відповідальних за контроль якості системи освіти; держава є основним джерелом фінансування державної системи освіти і також субсидує «приватні школи за контрактом», в яких навчаються близько 20% школярів. У 2011-2012 рр. держава профінансувала більше половини (58,5%, з них три четверті припало на зарплати працівників освіти), а органи місцевої влади – 25% загальних витрати на освіту [12].

У 1983, 1985 і 2004 роках було прийнято низку законів про децентралізацію повноважень управління системою освіти. Відповідно до них місцеві органи влади почали відігравати більшу роль в управлінні, забезпечуючи матеріальну сторону (будівництво та обслуговування шкільних будівель, шкільний транспорт, постачання навчальних матеріалів) а також

оплату праці невикладацького персоналу. Школи, коледжі і ліцеї мають певне місце для маневрів в управлінні бюджетами, наданими державою, а також у визначенні того, які освітні стратегії використовувати для досягнення національних цілей.

Польща після розпаду комуністичної системи пройшла шлях від централізованого управління освітою до глибокої децентралізація управління, стверджує А. Каплун. Більшість освітніх завдань від дошкільного рівня до старших класів середньої школи сьогодні вирішуються органами місцевого самоврядування (гміни або повіту). Організаційна та фінансова відповідальність місцевих органів влади за розвиток освіти стимулює місцеві освітні амбіції, сприяє раціоналізації шкільної мережі, допомогла зняти тягар боргів, які регулярно накопичувалися у фінансуванні освітніх завдань в той час, коли вони належали до компетенції уряду. У результаті реформи державного управління та реформи освіти, на центральному рівні тільки розробляється і реалізується національна освітня політика, в той час як функції управління освітою, школами, дитячими садочками та іншими навчальними закладами делеговані гміні та повіту. Воєводства управляють лише школами, що працюють на надрегіональному рівні. Відповідальність за педагогічний нагляд покладається на керівників регіональних органів управління освітою (освітніх кураторів) 16 воєводств [8].

Основним джерелом фінансування сфери шкільної освіти в Польщі є освітня частина загальної субсидії з державного бюджету. Сума загальної субсидії для всіх органів місцевого самоврядування визначається щорічно в законі про державний бюджет, а потім міністр національної освіти встановлює алгоритм розподілу цих коштів між відповідними органами місцевого самоврядування. Органи місцевого самоврядування також встановлюють правила оплати праці вчителів та надання фінансової підтримки студентам, несуть відповідальність за інвестиції в освіту і визначають правила отримання та використання школами приватних коштів, зазначає Ф. Шльосек. У 2013 році освітня субсидія з державного бюджету становила майже 70% загальних витрат

на шкільну освіту. Державні витрати на вищу освіту майже повністю фінансуються з державного бюджету [29].

В Іспанії – децентралізована модель управління, у якій повноваження в сфері освіти розподілені між усіма рівнями влади. Міністерство, як центральний орган державної влади відповідає за розробку та реалізацію загальних принципів освітньої політики, забезпечує однорідність і єдність системи освіти, гарантує рівні умови для всіх громадян країни у реалізації прав на освіту, регулює умови отримання, видачі та визнання академічних та професійних кваліфікацій. Автономні області здійснюють виконавчі та адміністративні повноваження в управлінні освітою в межах своєї території. Муніципалітети відповідають за створення, будівництво, обслуговування будівель державних установ дошкільної, початкової та спеціальної освіти. Навчальні заклади користуються автономією у підготовці, прийнятті та виконанні планів розвитку шкіл і планів управління, а також правил організації та керівництва школами в рамках, встановлених міністерством та автономними областями [12].

Організація системи державного фінансування здійснюється відповідно до децентралізації освітніх повноважень. Суми, що виділяються на освіту і їх розподіл між автономними областями, різними типами, програмами і послугами, визначаються щорічно в державному бюджеті. Автономні області у своїх бюджетах приймають рішення про фінансування витрат на освіту за рахунок державних трансфертів та частково за рахунок місцевих податків.

Система освіти в Італії організована відповідно до принципів субсидіарності та автономії шкіл. Держава має виключні законодавчі повноваження щодо загальних питань в галузі освіти, мінімальних стандартів, які мають бути гарантовані по всій країні та основних принципів. Регіони визначають шкільні мережі в межах своїх територій, коригують шкільний календар, мають виключні повноваження у сфері професійної освіти і навчання.

На місцевому рівні, провінції та муніципалітети несуть відповідальність відповідно за вищі класи середньої школи та нижчі класи середньої школи. У

рамках відповідної сфери повноважень, вони несуть відповідальність за створення, об'єднання, злиття та закриття шкіл, переривання навчання із серйозних і невідкладних причин, створення, контроль, а також розпуск шкільних колегіальних органів. Школи є автономними в плані дидактичної, організаційної та науково-дослідницької роботи. Держава несе відповідальність за фінансування шкіл як на освітні, так і на адміністративні цілі. Регіони мають безпосередньо надавати, але нерідко делегують це право провінціям та муніципалітетам, послуги і допомогу учням (харчування, транспорт, підручники для початкової школи, допомога дітям з бідних сімей, соціальна та медична допомога) з власного бюджету, вони також мають фінансувати плани будівництва шкіл. Провінції та муніципалітети пряму відповідальність за забезпечення в школах опалення, освітлення, телефонного зв'язку, підтримання шкільних будівель в належному стані [14].

В Швеції немає чіткої системи професійної освіти і підготовки. Інституції, що забезпечують професійну освіту і підготовку, підтримують загальну освітню філософію та принципи об'єктивності, інтеграції та комплексності. Професійна освіта і підготовка в Швеції має такі форми: початкова професійна підготовка для тих, кому 16–19 років і хто ще не має кваліфікації; продовжена професійна підготовка для тих, хто вже працює, але кому ще треба набути певних навичок; підготовка для безробітних: комбіновані навчальні програми.

Взагалі «шведська» модель професійної підготовки - це поєднання загального і професійного навчання на завершальній стадії середньої освіти. За цією моделлю завершальна стадія середньої освіти органічно поєднує загальне і професійно-фахове навчання. Відповідальність за головні тили професійної освіти і підготовки розподіляється таким чином: базова освіта для дорослих (Міністерство освіти і науки), додаткова професійна підготовка (Міністерство освіти і науки), подальша професійна підготовка (Міністерство освіти і науки), вища середня освіта (Міністерство освіти і науки), стажування (Міністерство освіти і науки), професійна підготовка без відриву від виробництва і програми

трудового навчання (Міністерство праці), продовжена підготовка за місцем роботи (роботодавці), приватні курси (роботодавці, корпорації, приватні особи), курси, що проводять трудові організації (профспілки). Від значних економічних успіхів країни в 1968 року академічні середні школи і традиційні професійні школи були злиті в об'єднану середню школу вищого рівня (старшу школу) з назвою «гімназі є школа». За цією моделлю заключна кількарічна стадія середньої освіти стає для всіх учнів і шкіл органічним поєднанням загального і професійно-фахового навчання. У світі було кілька спроб реалізувати цю амбіційну ідею, найвдаліша з них – шведська, що спиралася на принципи рівності у межах відомого «шведського соціалізму» [16, с.48].

Оцінювання цього експерименту в 1990 році привело до висновку, що дуже важко знайти необхідне число місць у компаніях для повноцінного стажування учнів. Ще важче – переконати малі фірми взяти учнів і забезпечити нагляд за практикою, дати змогу використати обладнання необхідної якості. У гімназієшколах були незадоволені модуляризацією навчального плану. Багато вчителів і учнів вважали модульне навчання надто фрагментарним, на думку К. Балабанова [3, с. 34–38].

Основна мета освіти у Фінляндії – створення умов для забезпечення рівного доступу до здобуття освіти усіма громадянами, незалежно від віку, статі, місця проживання, економічного стану, мови. Відповідальність за розвиток освіти покладено на Міністерство освіти Фінляндії. Національне управління освіти разом з Міністерством освіти визначає основні цілі, зміст і методи основної, середньої (до якої належить також професійна освіта) та вищої освіти. У кожній провінції Фінляндії є Департамент освіти і культури, який забезпечує реалізацію цих завдань. Важливу роль в організації освіти відіграють муніципалітети. Професійна освіта і навчання здійснюється у професійних школах, де передбачено понад 6 місяців навчання безпосередньо на робочому місці та у формі професійного навчання на робочому місці за відповідною угодою.

Більшість навчальних закладів, у яких учні здобувають основну та середню освіту, фінансуються за кошти муніципалітетів. Приватні навчальні заклади перебувають під наглядом громадськості: вони працюють за основними навчальними планами і враховують кваліфікаційні вимоги, затверджені Національним управлінням освіти. Як і інші навчальні заклади, вони фінансуються в рівних долях із коштів муніципалітетів і держави. Відповідальність за фінансування освіти поділена між державою і місцевою владою. У фінансуванні основної та середньої освіти частка держави складає 57 %, а муніципалітетів - у середньому 43 %. Велике значення надається самооцінці та незалежній оцінці. З квітня 2003 р. при Міністерстві освіти діє окремий підрозділ, на який покладено оцінювання. Його співробітники здійснюють планування, координацію, управління і розвиток оцінки основної і середньої освіти. Університети та вищі професійні навчальні заклади самі несуть відповідальність за якість оцінювання своєї діяльності і її результатів. У цьому їх підтримує незалежна Національна рада оцінки вищої освіти. Організація і контроль системи є обов'язком тристоронніх кваліфікаційних комісій, до складу яких входять представники роботодавців, національного управління освіти і викладачів [32].

На думку О. Щербак, заслуговує на увагу досвід реформування професійної освіти Фінляндії. У 90-х роках минулого століття відбулося об'єднання невеликих професійних шкіл у крупні багатофункціональні та багатофункціональні професійні навчальні заклади; відбулася децентралізація управління професійною освітою, що передбачала передачу частини повноважень на муніципальні органи та на рівень навчального закладах [32].

Великого значення надається прогнозуванню потреб на ринку праці та у підготовці фахівців певного профілю. При цьому використовується економічний прогноз Міністерства праці. Прогностичні дані переглядаються кожні 5 років на загальнодержавному, галузевому та регіональному рівнях. З урахуванням прогнозу складається 5-річний план навчання.

У систему післясередньої професійно-технічної освіти Фінляндії входило понад 260 аналогів професійно-технічних училищ України, зрідка, технікумів. Реформа передбачала їх ліквідацію для того, щоб підняти стандарти професійно-технічної освіти і рівень навчання шляхом створення, замість них, вищих професійних (фахових) інститутів за зразком тих, які існують у Німеччині чи Нідерландах. Сьогодні діють тристоронні системи моніторингу і рекомендації виробляються як на національному рівні, так і (досить часто) на регіональному рівні. В Фінляндії представники сфери бізнесу мають широкі можливості для співпраці з центральним урядом під час утворення інституціональних структур для професійного сектору освіти, стверджує В. Вікторов [5, с. 124–126].

Аналізуючи причини успішного переходу Польщі до демократії, Е.Грегем зазначає, що вони коріняться не лише у трансформації її урядових інституцій, а й активності громадян, громадських організацій. Оскільки неурядові організації та більшість громадських об'єднань були заборонені протягом 45 років комуністичного режиму, залучення громадян не було традицією для Польщі початку 90-х років. Комунізм залишив по собі негативне ставлення більшості поляків до добровільної діяльності, а також нерозуміння та невміння використовувати інструменти політичного впливу на рішення, що стосуються їхніх громад. Проектом «Місцева демократія у Польщі» Університету Ратгерз штату Нью-Джерсі спільно з Варшавською Фундацією підтримки місцевої демократії реалізували програму навчання місцевих лідерів з 1994 -1997 роки. Але після завершення проекту багато груп продовжують працювати над вирішенням різноманітних проблем, а в одному з регіонів вони навіть об'єдналися в неформальну мережу для обговорення регіональних проблем [6]. Сьогодні в Польщі поняття «система учіння» замінено терміном «система освіти» (едукації), що розуміється значно ширше. Було прийнято дві програми «Програмна реформа» (1997 р.) та «Структурна реформа» (1998 р.) [8].

Новий шкільний устрій охоплює навчання від дитячого садка до аспірантури. Ліцей має загальноосвітній характер і зорієнтований за профілями,

а його випускник може розпочинати навчання в вузі. Професійна школа дає професійні кваліфікації та можливість продовження в дворічних додаткових ліцеях, які дають право обов'язкового навчання в вузах. Обидва типи шкіл реалізують правило обов'язкового навчання до 18 року життя, обидва відкривають можливість для подальшої науки. Модель навчання в школі нового типу – чотирьохрічному технічному ліцеї – розроблена згідно з європейськими стандартами і отримала позитивні відгуки експертів ЄС.

Завершення процесу ліквідації державної монополії в освіті відбулося в 1991 році з прийняттям нового закону про систему освіти. Інститут підвищення кваліфікації вчителів та Інститут праці і соціальних справ у Варшаві в 1993 році підготували нову класифікацію професій, опрацювали методику їх впровадження, дали однозначне визначення і модифікацію кваліфікаційних професійних стандартів. Професійні стандарти розроблено відповідно до «Міжнародних Стандартів Класифікації Професій (ISSO) — 1988», прийнятих на Міжнародній конференції статистики праці у Женеві в 1987 р. Характеризуючи учасників, А. Каплун, що беруть у професійній підготовці відповідно до норм ISSO класифікує так: учні, спонсори, відповідальні за підготовку навчальних матеріалів, керівництво навчальнопрофесійними закладами [8].

Особливістю модернізації управління освітою в країнах ЄС є тенденція до структурної інтеграції між загальною та професійно-технічною освітою і відповідними навчальними закладами з метою вироблення навчального плану, в якому поєднується теорія і практика, академічна освіта і фахова підготовка школярів, а саме:

- стратегія подовження термінів навчання у середній школі, що впливає на подовження уніфікованих базових навчальних циклів (Італія, Іспанія, Нідерланди), а також підвищення вікової планки, досягнувши якої молоді люди можуть свідомо обрати галузь фахової спеціалізації; створення нових організаційно-педагогічних систем, які підвищують можливість вільного переміщення між різноманітними освітніми та практичними, професійними

галузями діяльності (країни-лідери цього руху — Іспанія, Франція, Данія, Швеція, Нідерланди, Фінляндія);

- створення нових базових програм, однакових для всіх галузей середньої і професійної освіти, розрахованих на 1—2 роки, на основі яких відбувається подальша спеціалізація у тій чи іншій галузі професійної діяльності (Данія, Фінляндія, Нідерланди, Норвегія, Швеція, Швейцарія); трансформація навчання у школі та професійної підготовки в багатокомпонентну модель, у якій кожен учень може обрати власну траєкторію здобуття загальної середньої освіти у поєднанні з фаховою підготовкою (Франція, Італія, Норвегія, Швеція, Швейцарія);
- дедалі активніше залучення роботодавців до розробок навчальної програми середньої школи (Данія, Фінляндія, Італія, Нідерланди, Норвегія, Іспанія);
- поєднання можливостей освітньої підготовки та практичної діяльності школярів завдяки урізноманітненню навчальних курсів, інтегрованому підходу до їх викладання [11, с. 59–60].

На нашу думку, координація цілей і результатів роботи національних систем освіти не повинно означати, що країни ЄС не прагнуть до ототожнення національних систем, до їхнього вливання в одну єдину систему. А навпаки, країни ЄС повинні намагатися виявляти і впроваджувати найефективніші шляхи досягнення намічених цілей і результатів, і тим самим збагатити національні системи.

Необхідно звернути увагу на те, що в країнах ЄС регіональні органи управління мають широке коло повноважень щодо управління ПТО та вироблення освітньої політики з урахуванням регіональних потреб ринку праці: зокрема, місцеві відділи професійної освіти, роботодавці (Велика Британія), право на присвоєння кваліфікації молодим робітникам і видачу дипломів і посвідчень передано з державних структур до органів місцевої влади (Франція), принципи фінансування комунальної політики зайнятості - соціально-економічна доцільність (але не ефективність) та використання різних джерел, включаючи комунальний бюджет, кошти служби зайнятості, міжнародних

фондів, церкви, інших спонсорів (Німеччина), спираючись на національний навчальний план, кожний заклад готує свій навчальний план, завдяки модульній структурі навчальних курсів середньої освіти і навчання за місцем праці учні можуть поєднувати заняття загальноосвітнього і професійного профілів (Швеція), в умовах регіоналізації кожна територія самостійно вирішує наявні проблеми, пов'язані з місцевим ринком праці. Особливо важливим є те, що на всіх рівнях управління здійснюється відповідний моніторинг і прогнозування потреб у підготовці фахівців для країни з урахуванням розвитку національної економіки (Фінляндія).

У французькій системі підготовки робітничих кадрів закріпилися такі основні види контрактів: контракт промислово-технічного навчання, контракт підвищення кваліфікації, контракт професійного визначення, контракт професійного визначення, контракт посадової солідарності, система кредитів, які надаються молодим людям для індивідуальної професійної підготовки. Фінансування всіх видів професійної підготовки здійснюється за рахунок підприємств, які платять до бюджету податок у розмірі 0,1 % від загальної заробітної плати робітників і службовців за рік. Ще 0,3 відсотка від загальної заробітної плати вносить у фонд професійної підготовки кожне підприємство, яке має десять і більше робітників.

Створення навчальних закладів нового типу, що функціонували за принципами відкритості, гнучкості та доступності, стало своєрідною «ною ерою» у розвитку освіти дорослих. Існуюча на сьогодні в Англії мережа навчальних закладів, які пропонують дистанційні навчальні програми, є достатньо розгалуженою і базується на відомих у всьому світі моделях, зауважує О. Гриценчук [7].

Модель 1. Автономні навчальні заклади. Навчальні заклади, орієнтовані виключно на організацію та проведення програм дистанційно, з використанням мультимедійних засобів навчання. Яскравим прикладом цієї моделі є Британський Відкритий Університет (OU UK), який на сьогодні надає можливість здобути вищу освіту дистанційно близько 200 тис. студентам,

включаючи закордонних слухачів (в тому числі з України). Останнім часом спостерігається процес активного впровадження моделі онлайнного навчання (on-line learning), що передбачає широке використання локальних та глобальних комп'ютерних мереж у структурі навчального процесу Відкритого університету.

Інтерактивний контакт в режимі онлайн дає можливість швидко надіслати та одержати навчальний матеріал, організувати та отримати консультацію, взяти участь у роботі електронної конференції тощо. Виділяють три типи курсів, що базуються на активному використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ): веб-інтенсивні (Web-intensive) – навчальний процес повністю відбувається в онлайнному режимі; веб-фокусовані (Web-focused) – передбачається використання ІКТ як обов'язкового елемента навчальної програми; веб-підсилені (Web-enhanced) – забезпечується можливість вільного доступу до електронних послуг, але студенту не обов'язково знаходитися в режимі он-лайн.

Модель 2. Консорціум декількох навчальних закладів. Співпраця декількох навчальних закладів у підготовці програм дистанційного навчання дозволяє підвищити їх якість, зменшити собівартість та значно розширити студентський контингент. У Британії за такою моделлю з 1987 року функціонує консорціум «Співдружність в освіті» (Commonwealth of Learning), який включає вищі навчальні заклади всіх країн Співдружності, під'єднаних до мережі дистанційної освіти на основі телекомунікацій. Таким чином, будь-який громадянин країн Співдружності має можливість здобути необхідну освіту віртуально за межами своєї країни, на базі коледжів та університетів, що входять до даного консорціуму.

Модель 3. Університетська освіта (на базі одного університету). Спеціальні відділення вищих навчальних закладів, які фокусуються на програмах заочного, дистанційного, відкритого, самостійного навчання при частковому використанні аудиторних занять. Така схема склалася в Англії в ході тривалого історичного розвитку і на сьогодні залишається однією з

найпопулярніших форм освіти для дорослого контингенту студентів. Студентам заочних відділень пропонуються, крім друкованих матеріалів, аудіо-, відео та інтерактивні матеріали в режимі он-лайн. Аудиторні години у формі семінарських та практичних занять покликані доповнити індивідуальне навчання студента. Обов'язковим компонентом навчання за цією моделлю є викладач-консультант або тьютор, який проводить індивідуальні консультації, використовуючи телефонний зв'язок, а останнім часом – електронну пошту або Інтернет.

Модель 4. Неформальне дистанційне навчання на основі мультимедійних програм. Як правило, в Англії ці програми націлені на дорослих людей, які мають прогалини у базових вміннях, та орієнтовані на подолання проблеми функціональної неграмотності. Наймасовішою освітньою кампанією, що охоплює аудиторію близько 6 млн. глядачів щотижня, вважається кампанія «Brookie Basics». У ході трансляції навчальних програм глядачі мають можливість телефонувати до лінії допомоги «Learndirect» і отримувати поради від спеціально підготованих консультантів.

Дослідження процесів управління системою освіти доцільно продовжувати в напрямку глибокого теоретичного вивчення та процесів її розвитку, так як, взаємне наближення та інтеграція основних профілів післябазової шкільної освіти – академічного, технологічного і професійного, – безпосередньо впливає і на формування змісту навчальних програм в країнах ЄС. Зокрема старшокласникам, які обирають загальноосвітній, наразі й академічний, профілі підготовки, пропонуються навчальні курси професійного й технологічного спрямування, і – навпаки: у професійних коледжах та ліцеях уводиться обов'язковий для всіх учнів стандартизований загальноосвітній компонент, стверджує П. Кухарчук [10, С.26].

Врахування таких заходів в Україні при реформуванні системи освіти, забезпечить трансферність (можливість вільної зміни, переходів) і транспарентність (взаємна прозорість, відкритість) між нерівноцінними у минулому і рівнозначними нині напрямками освітньої підготовки —

загальноосвітнім та професійно-технічним. Впровадження амбівалентного підходу — з одного боку, зорієнтовує на вищу школу, а з іншого — на світ праці. Високу ефективність системи професійної освіти зумовить децентралізація управління, коли держава контролюватиме підготовку у професійних школах, а органи самоврядування підприємців — навчання на виробництві.

Освіта стає найвагомимим важелем впливу на життя суспільства, і вона сама зазнає також глибокого реформування. Глобальними тенденціями розвитку світового освітнього простору стали: прагнення до демократичної системи освіти, тобто доступність освіти для всього населення; розростання ринку освітніх послуг; розширення мережі вищої освіти та зміна соціального складу студентів; пріоритетність фінансування освіти; постійне оновлення освітніх програм вищих навчальних закладів; відхід від орієнтації на середнього студента, підвищений інтерес до обдарованого студента, до особливостей розкриття його здібностей та потенціалу.

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.

Визначальним пріоритетним напрямом створення єдиного європейського освітнього простору є розвиток полікультурної освіти та виховання, що зафіксовано у документах країн Європейського Союзу. З огляду на це, вчені, політики, державні діячі у країнах Європейського Союзу докладають зусиль,

що спрямовані на досягнення діалогу й взаємопорозуміння між представниками різних культур і етносів у європейській спільноті. Турбота про збереження самобутності культур та їхнього розмаїття в країнах ЄС ґрунтується на визнанні культурного плюралізму як потужного чинника соціального поступу. Зростання культурної розмаїтості за рахунок міграційних процесів в країнах Європейського Союзу зумовлюють розвиток ідеї полікультурної освіти, що знаходиться в центрі уваги педагогів країн Європейського Союзу, зауважують Т. Кристопчук та С. Сисоєва [17, с.289].

Основними напрями впровадження засад полікультурності в країнах Європейського союзу є:

- по-перше, реформування (чи створення) освіти для меншин (як «традиційних», тобто інонаціональних етнічних груп, що здавна й компактно проживають в межах держави, так і «нових меншин» – іммігрантських громад), з метою забезпечення для них та їхніх культур «рівних можливостей», що і є головною метою, поставленою мультикультурним підходом;
- по-друге, виховання взаємного культурного розуміння та толерантності між представниками різних етнічних (мовних, релігійних, культурних) груп у суспільстві, що досягається реформуванням навчальних програм, підручників та методів навчання для всієї системи освіти (а не лише для меншин).

Реалізація засад мультикультурності в освіті в країнах Європейського Союзу далеко не зводиться ані до викладання рідної мови дітям із меншинних груп (чи навіть до створення для них шкіл із рідною мовою викладання), ані до запровадження в усіх школах країни такого собі «предмета мультикультуралізму» – вона передбачає перспективу перегляду всієї системи організації освіти й характеру викладання багатьох предметів, від мов та історії – до природничих дисциплін.

А звідси впливають проблеми написання підручників з мультикультурних позицій, перепідготовки вчителів, запровадження нових

навчальних методик тощо. Ключового значення у цьому процесі набувають навчання мов та мова навчання. Перевага надається білінгвальній (двомовній) освіті, наслідком якої є успішне опанування як рідною, так і домінантною мовами. Проте проблема полікультурності в сфері освіти залишається суперечливою та неоднозначною. Наприклад, двомовну англійсько-валлійську освіту запроваджено в усіх школах Уельсу, двомовною є освіта в багатьох автономних провінціях Іспанії, але, з іншого боку, Франція вперто опирається на проникнення каталонської та баскської мов до своїх південних районів на рівні вищому, ніж розмовний усний. В італійському Трієсті, де традиційно мешкає багато словенців, досі не запроваджено навчання словенської мови хоча б у деяких школах.

Хоча принцип полікультурної освіти посів почесне місце в документах, що визначають культурну політику Ради Європи та Європейського Союзу, однак із практичним застосуванням цього принципу і тут виникають складнощі. Так, цілком умотивованим виглядав поділ Бельгії на валлонську й фламандську громади. Але ж коли численна мусульманська громада міста Брюсселя (столиця об'єднаної Європи має водночас статус третьої адміністративної одиниці Бельгії) цілком відповідно до проголошених засад культурної різноманітності зажадала проголосити ще одною офіційною мовою... арабську, навіть демократична Бельгія виявилася до цього не готовою. І тому навіть у Європі досі тривають дискусії між консерваторами-прихильниками концепції національної держави (звісно ж, із гарантіями всіх прав меншин) і лібералами-прихильниками «безберегого» мультикультуралізму. У цілому ідеї полікультурної педагогіки, рекомендації ради Європи щодо полікультурного виховання далекі від здійснення [31].

Лише в окремих країнах, зокрема, в Данії, Нідерландах і Швеції, на офіційному рівні полікультурне виховання визнане одним із напрямів навчання і виховання, особливо у початковій школі. Проте офіційні дані по Великій Британії, Нідерландах, Франції, Швеції підтверджують факт полікультурного виховання, що здійснюється у трьох напрямках: полегшення шкільного успіху

дітей-вихідців з етнічних меншин (перехід до стратегії профілактики відставання, диференціація навчання); впровадження в освіту білінгвізму, навчання рідною мовою; застосування принципів полікультурного виховання та навчання не тільки до меншин, але і до провідного етносу для розвитку взаєморозуміння та взаємозбагачення.

Серед основних завдань, що забезпечать підвищення якості та ефективності систем освіти та підготовки майбутніх фахівців у країнах ЄС, О. Локшина виділяє:

- підвищення якості та ефективності освіти і професійної підготовки вчителів в країнах-членах у контексті нових вимог «суспільства знань»; розвиток навичок для суспільства знань; забезпечення рівного доступу до ІКТ;
- збільшення частки осіб, хто займається за технічними та природничими напрямками; ефективне використання ресурсів [12].

Розвиток навичок для суспільства знань було визначено складовою цілі підвищення якості освіти. Необхідно зазначити, що ЄС, визнаючи це завдання як надзвичайно пріоритетне, доклав чималих зусиль, починаючи з 2000 р., у напрямі розробки уніфікованого переліку базових навичок для спільноти.

Тривала робота результувалась прийняттям у 2006 р. Європейської довідкової системи ключових компетентностей для навчання впродовж життя, яка рекомендована для впровадження у національні системи освіти країн-членів. Система охоплює вісім ключових компетентностей: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність та базові компетентності у галузі науки та техніки, цифрова компетентність, вміння вчитись, міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська компетентності, підприємливість та культурне самовираження.

Іншим дієвим інструментом забезпечення високого рівня освітньої якості було визначено забезпечення рівного доступу до ІКТ, що планувалось досягти не тільки за рахунок забезпечення відповідним обладнанням та широкими комунікаційними можливостями (Інтернет/Інтранет), але й за рахунок високоякісного програмного забезпечення. Проблема залучення молоді до

вивчення природничо-наукових та математичних дисциплін планувалась вирішуватись шляхом як оновлення змісту природничо-математичної освіти на рівні середньої школи, так і посилення зв'язків з промисловістю та бізнесом, підкреслює І. Малицька [15].

Реалізація цілі «Покращення рівного доступу до освіти» передбачала виконання таких завдань, як:

- створення відкритого освітнього простору; додання привабливості освіті;
- підтримка активного громадянства, рівних можливостей та соціальної злагоди.

Вирішення завдання «створення відкритого освітнього простору» передбачало, по-перше, спрощення доступу до освіти усім віковим групам, що планувалось досягти, передусім, шляхом розробки інформаційних та орієнтаційних довідників, і, по-друге, створення системи так званих «мостів» для того, щоб зробити можливим перехід від одного напрямку навчання або однієї системи освіти в іншу – європейці повинні мати змогу накопичувати попередні освітні досягнення та бути впевненими, що одержані кредити та кваліфікації будуть визнані в усьому просторі ЄС [18].

Стратегічна ціль «Відкритість освіти ЄС усьому світові» у контексті фундаментальної потреби посилення відповідності ринку праці та викликам глобалізації включає:

- посилення зв'язків між виробництвом та науковими дослідженнями і суспільством в цілому;
- розвиток духу підприємництва;
- інтенсифікація навчання іноземних мов;
- посилення мобільності та обмінів; посилення європейського співробітництва.

Для проведення моніторингу якості освіти фахівцями Європейського Союзу розробляється модель освітніх індикаторів. Концептуально підхід ЄС базується на таких основних складових, як контекстуальна інформація, освітній процес, освітні досягнення, ресурсний внесок в освіту. Статистичні збірники,

підготовлені в рамках ЄС, містять інформацію про всі компоненти освітнього процесу та оточення, в якому він відбувається. Відмінності можуть стосуватися структурування індикаторів (наприклад, за рівнями освіти – дошкільна, середня, вища освіта або за предметними сферами – навчання іноземних мов, навчання ІКТ, спеціальна освіта тощо). Зокрема, щорічні збірники «Основні дані про освіту в Європі» (Key Data on Education in Europe), які розроблені Європейською Комісією спільно з EURYDICE (інформаційною мережею з освіти в Європі) та Eurostat (Статистичним бюро Європейського Союзу), інформують про стан систем освіти країн-членів та тенденції її розвитку з метою діагностики рівня якості освіти. Велику увагу забезпеченню якості освіти приділяє і ЮНЕСКО [5].

Підхід її у галузі моніторингу освітніх послуг в країнах-членах ґрунтується на аксіомі про те, що доступ до базової освіти високої якості є невід’ємним правом людини, проголошеним на форумах «Освіта для всіх» та зафіксовано у Джомтьєнській (1990) та Даккарській (2000) деклараціях. Оцінка врахування цього права державами передбачає аналіз доступу до якісної освіти, що робиться, наприклад, у виданні ЮНЕСКО та Інституту статистики ЮНЕСКО «Global Education Digest 2003: Comparing Education Statistics Across the World» («Всесвітній звіт з освіти 2003: порівняння світової статистики у світі»), де аналізуються освітні системи та тенденції розвитку за основними показниками, структурованими за рівнями освіти (дошкільна, початкова, середня, вища освіта) [5].

Об’єднання європейських країн призвело до створення багатомовного середовища та необхідності визначення певних принципів і правил співіснування як окремих країн-членів, так і об’єднання загалом. Виникла необхідність в реалізації організаційних та технічних заходів, в управлінні процесом багатомовності, що дістало назву multilingualism management (управління багатомовністю), а також у створенні відповідного «EU language regime» (мовного режиму ЄС). На сьогоднішній день мовна проблематика є окремим пріоритетним напрямом діяльності ЄС, яка має офіційну назву «EU

Language Policy» («Мовна політика ЄС»). Інституційна мовна політика регламентує використання мов всередині або між інституціями ЄС, з країнами-членами, їх громадянами та поза Європейським Союзом. Мовна політика Європейського Союзу реалізується у напрямках: політика у сфері перекладів; навчання висококваліфікованих перекладачів, які спеціалізуються у сфері Євросоюзу; в освіті для дорослих; вивченні іноземних мов людьми з особливими потребами; сприянні збільшенню різноманітності мов, що вивчаються; створенні спеціалізованих мовних класів; навчанні вчителів іноземних мов, які, зокрема, володіли б не однією іноземною мовою; розвитку європейської системи тестування та визначенні рівня знань іноземної мови; публікації аналітичних, довідкових, статистичних, тематичних видань та досліджень, що мають на меті забезпечення та поширення інформації для процесу ухвалення рішень на національному та інтернаціональному рівнях [17, с.288].

У Лісабонській стратегії, яка визначила цілі ЄС включно до 2010 року, зазначено важливість посилення географічної мобільності європейців та поліпшення вивчення іноземних мов. Ці цілі стали частиною програми Education and Training 2010 (Освіта та тренінги 2010), яка є компонентом Лісабонської стратегії щодо освіти. Вивчення двох іноземних є пріоритетом у програмі ЄС щодо співробітництва в сфері освіти та тренінгів, яка була прийнята в червні 2009 р. на засіданні Ради міністрів освіти країн-членів ЄС. Варто зазначити, що імплементація мовної політики ЄС на національних рівнях не є рівномірною. Наприклад, вивчення іноземних мов стало частиною реформи національної освітньої системи, прийнятої парламентом Болгарії у 2006 році. Уряд Угорщини запровадив всебічну стратегію викладання та вивчення іноземних мов «Світові мови» (World Language Programme) [9].

Заходи в межах цієї програми включають багаторазове підвищення фінансування вивчення іноземних мов в школі, запровадження року інтенсивного вивчення іноземної мови у сфері обов'язкової освіти, іспит з іноземної по закінченні школи, збільшення щонайменше на 40% навчального

часу, присвяченого вивченню іноземних мов тощо. У Люксембурзі у 2005-2006 р.р. Міністерство освіти та професійного навчання запровадило Національний план дій на 2007-2009 р.р. Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement des langues з 66 пунктів, які охоплюють усі аспекти викладання та вивчення іноземних мов, починаючи з викладання для дітей дошкільного віку й закінчуючи проблемами вивчення іноземних мов у іммігрантських спільнотах [17, с.291].

З 2003р. реалізується Національна мовна стратегія у Великобританії, яка охоплює вивчення іноземних мов усіма віковими категоріями громадян та вивчення мов в університетах. Розбудова освітніх систем за принципом «рідна мова плюс дві іноземні» реалізується в реформах дошкільної та початкової освіти Естонії, Франції, Німеччини, Литви, Словенії та Іспанії. У школах вводять «європейські секції» (European sections), відвідуючи, які учні одержують можливість вивчати більше іноземних мов та в яких особливу увагу приділено європейській співпраці. Деякі із зазначених ініціатив мають форму пілотних проектів, що з часом будуть системно запроваджені в освітні системи.

У Німеччині, Нідерландах, Франції, Фінляндії та Австрії запроваджується сертифікат «Сертілінгва» (CertiLingua), в якому визначається мовна компетентність учня. Він доповнюватиме шкільний атестат. Особливістю Плану дій щодо вищої освіти було те, що він закликав європейські університети розвинути послідовні та узгоджені мовні п політики, аби активізувати вивчення іноземних мов студентами та надати їм можливість вчитися за кордоном [17, с.294].

Мовна політика Європейського Союзу реалізується в освіті для дорослих, вивченні іноземних мов людьми з особливими потребами, сприянні збільшенню різноманітності мов, що вивчаються, створенні спеціалізованих мовних класів, навчанні вчителів іноземних мов, які, зокрема, володіли б не однією іноземною мовою, розвитку європейської системи тестування та визначенні рівня знань іноземної мови. Не менше значення має також публікація аналітичних, довідкових, статистичних, тематичних видань та

досліджень, що мають на меті якомога повнішого забезпечення та поширення інформації для процесу ухвалення рішень на національному та наднаціональному рівнях. Оскільки володіння іноземною мовою розглядається як одна з фундаментальних компетентностей громадянина суспільства знань, розвиток змісту іншомовної освіти та технологій для навчання іноземних мов, як і створення платформи для обмінів для учнів та викладачів в рамках ЄС було проголошено ще одним пріоритетом [17, с.295].

Мовна проблематика стала окремим напрямом політичної активності Європейського Союзу, одержавши назву EU Language Policy (у пер. з англ.: мовна політика ЄС). Половина європейців погоджується з політичними цілями ЄС, відповідно до яких кожен громадянин ЄС має володіти двома мовами, крім своєї рідної. Поза офіційною мовною політикою мультилінгвізму, на рівні мовної практики європейці мовною поведінкою голосують за появу *lingua franca*. Нею поступово стає англійська мова (так звана проблема «English-only» (тільки англійська)). Фактично всі дослідження показують, що саме вона еволюціонувала у мову спілкування між країнами-членами. Парадокс в тому, що чим більше мов стає в Європейському Союзі, тим більше зростає роль англійської. В континентальній Європі англійська мова все менше і менше стає «іноземною» мовою, в тому числі і тому, що вивчається не тільки з метою її використання за кордоном [17, с.297].

У країнах-членах ЄС англійська мова виконує такі внутрішні функції: вона є обов'язковим або основним предметом для вивчення у школі; володіння англійською мовою є необхідною умовою набуття вищої освіти та подальшого підвищення професійного рівня. У демографічно невеликих європейських країнах підручники англійською мовою широко використовуються у вищій освіті практично з усіх предметів; володіння англійською є в багатьох випадках необхідною умовою працевлаштування; англійська мова є надзвичайно вживаною в медіа, попкультурі, суспільному та приватному житті.

Дослідження «Європейці та мови» свідчить, що вже сьогодні *lingua franca* для європейців може бути англійська мова. Вона залишається найпоширенішою

мовою в Європі. Нею або як рідною (13%), або як іноземною (38%) володіють більше половини (51%) європейців. За нею йдуть французька та німецька (по 14%), іспанська та російська (по 6%) мови. 77% європейців погоджуються з тим, що як першу іноземну мову їхні діти повинні вивчати англійську. 90% учнів середніх шкіл усієї Європи сьогодні вивчають англійську. У Німеччині, наприклад, англійська мова пропонується як перша іноземна мова в усіх початкових школах і може продовжуватися за бажанням на наступних етапах у школах різних рівнів та типів. Крім того, англійська комбінується з другою і третьою іноземною мовою за вибором, яка вивчається з сьомого класу [17, с. 298].

В основній школі англійська є єдиною іноземною мовою. Вибір англійської мови як першої іноземної є передумовою німецько-англійського білінгвального навчання. Якщо першою мовою обрано французьку мову, то англійська як друга є обов'язковою. Як було зазначено на Першій міністерській конференції ЄС з багатомовності в березні 2008 р., «англійська мова продовжує завойовувати позиції як безпосередній засіб спілкування всередині Європи та засіб міжнародного спілкування». Вона стала домінуючою іноземною мовою, яку вивчають у середній школі. 90% учнів середніх шкіл по всій Європі сьогодні вивчають англійську. Англійська мова стає превалюючою у дискурсі реформ вищої освіти країн-членів ЄС. Вона є другою мовою (крім державної), на якій ведеться навчальний процес. Цьому сприяють наступні фактори:

1. Процес глобалізації та глобальної модернізації, в якому англійська мова відіграє роль світової. Заходи урядів, спрямовані на модернізацію, одночасно ведуть до англізації внутрішнього середовища. Ідеологія глобалізації передбачає, що англійська мова є предметом вжитку, який в будь-якому разі має бути придбаним чим раніше, тим краще.

2. Процес інтернаціоналізації вищої освіти, який є однією з цілей реформ. Підвищення статусу європейських освітніх інституцій та збільшення конкурентоспроможності на світовій арені неможливе без збільшення кількості курсів англійською мовою та кількості викладачів, які ці курси здатні

викладати. Привабливість європейської освіти для зарубіжних студентів неможлива, якщо викладання не ведеться англійською. Викладання на англійській мові розглядається як важливий фактор повертання іноземних студентів.

3. Освітня політика ЄС, яка має уже досить довгу історію і зараз активно реалізується. Наслідком масштабності та популярності різного роду програм ЄС, в тому числі обмінних, є те, що університети пропонують навчальні курси англійською, бо більшість приїжджих студентів з країн-членів ЄС не здатні навчатися мовою приймаючого вч. За статистикою, якщо немає можливості поїхати до англійськомовної країни, студенти вибирають ту країну, де англійська є найбільш вживаною та поширеною.

4. Університетські кафедри мають в своєму складі викладачів, які здатні викладати англійською, а також викладачів, для яких рідною є англійська.

5. Процес уніфікації документів про освіту. Додаток до диплома видається англійською, хоча Європейською Комісією передбачається його видача на найбільш вживаних європейських мовах.

6. У системі обов'язкової освіти не дивлячись на те, що концепція «дві іноземні мови» не вказує на те, які саме мови вивчати, на практиці ні в кого не виникає сумнівів щодо того, що першою іноземною має бути англійська.

Перспектива домінування англійської мови в комунікативному полі об'єднання вже сьогодні змусила європейських інтелектуалів свідчити про необхідність заохочення європейських громадян вивчати другу мову, яка не є мовою міжнародного спілкування. Вони запропонували концепцію *personal adaptive language*, суть якої полягає в тому, щоб кожна людина вивчила легку для засвоєння іноземну мову. Ця друга мова має бути близькою до її рідної, фактично запроваджується концепція другої рідної мови (*second mother tongue*), вивчення якої має розпочинатися в школі та тривати у вищому навчальному закладі. Вивчення цієї мови має супроводжуватися вивченням історії, культури та літератури народу, який цією мовою говорить [17, с.304].

XXI століття ставить перед європейською освітою певні цілі, які повинні сприяти створенню єдиного європейського простору, формуванню «європейської ментальності» та європейської громадянськості поряд із громадянськістю національною. Відбувається універсалізація та стандартизація європейських знань, які б надавали молоді різних націй та народів усвідомлення її належності до єдиної європейської культури.

Вперше на міжнародному рівні спроба регламентувати обов'язки держав і міжнародних організацій з підготовки людини до життя в інформаційному суспільстві належить ЮНЕСКО в «Рекомендаціях про розвиток і використання багатомовності та загального доступу до кіберпростору», у яких йде мова про те, що державам-членам і міжнародним організаціям варто сприяти розповсюдженню грамотності в галузі інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) [18, с. 65].

Звернувшись до міжнародного досвіду щодо проблем розвитку інформаційних освітянських мереж, варто відзначити діяльність таких міжнародних організацій, як ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ, що мають на меті вирішення проблем розвитку дітей та молоді, а також беруть активну участь у процесах оновлення освіти, спрямованої на задоволення потреб людини у сучасному світі. Дитячий Фонд ООН (ЮНІСЕФ – UNICEF, United Nations Children's Fund) та Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО – UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)) – організації, діяльність яких є пріоритетною у галузі розвитку людини, здорового способу життя, навчання продовж життя, реалізують у своїй роботі ідею «вільного розповсюдження інформації» і відкритого доступу до неї. За часи існування кожна створила власну інформаційну мережу для забезпечення потреб освітян і широких кіл тих, хто цікавиться даною проблемою. З визначенням необхідності розвитку інформаційної та комунікаційної сфери ЮНЕСКО створив власну інфраструктуру, спектр якої охоплює освітню галузь як провідну у вирішенні глобальних завдань організації.

Основні підпорядковані підструктури інформаційної мережі ЮНІСЕФ: сектор комунікації та інформації (CI – Communication and Information Sector), який складається з таких відділів: відділу комунікаційного розвитку; відділу свободи самовираження, демократії та миру; відділу інформаційного суспільства. Сектор здійснює розвиток за трьома стратегічними напрямками: сприяння вільному розповсюдженню ідей і універсальної інформації; сприяння плюралізму та незалежності засобів інформації; сприяння модернізації інформаційних інфраструктур; сектор освіти (Education Sector) із своєю інфраструктурою, що охоплює широкий спектр проблем в галузі освіти. Ще одним кроком до втілення ідей вільного розповсюдження інформації та використання інформаційно-комунікаційних технологій у освіті було підписання Генеральною Асамблеєю Об'єднаних Націй резолюції за номером A/RES/56/183 про проведення Всесвітнього Самміту з Інформаційного суспільства WSIS (World Summit on the Information Society), що відбулося 21 грудня 2001 року. У центрі обговорення Самміту знаходилися питання щодо створення і розвитку Інтернет-уряду та механізмів скорочення цифрового розриву [18, с.68].

Важливим напрямом роботи інформаційної мережі ЮНЕСКО є також проект, який створив власну інформаційну мережу та мережу партнерів за назвою ЮНІТВІН (кафедри ЮНЕСКО). Програма була заснована у 1992 році і має на меті зміцнення співробітництва між вузами різних країн світу для ефективного обміну знаннями. Вона покликана сприяти міжвузівській співпраці з метою передачі знань, розвитку та удосконаленню підготовки спеціалістів і науковців у вищій школі, а також інтернаціоналізації вищої освіти.

Проектом, спрямованим на забезпечення освітян інформацією є проект ЮНЕСКО «Інформаційна мережа культури світу», мета якого полягає в створенні мережі сайтів, що дозволяють одержати інформацію про діяльність освітян у всьому світі. Функцію з систематизації, збору, аналізу та розповсюдження освітянської інформації в країнах Європейському Союзі та

Раді Європи виконують такі відомі міжнародні інформаційні центри та мережі як EURYDICE (Інформаційна мережа з питань освіти Європейського Союзу), EUDISED (Європейські документаційні та інформаційні системи для освіти), CEDEFOP (Європейський центр з розвитку професійної підготовки) та інші. Наприклад, EUDISED – European Documentation and Information System for Education (Council of Europe) – Європейська система з документації та інформації для освіти) об'єднує тридцять дві агенції країн Європи, які повністю несуть відповідальність за збір та створення бази даних з науково-дослідницьких проектів з питань освіти в своїх країнах. Робота всієї мережі регулюється єдиними створеними для всіх її учасників законами [18, с.80].

За всі ці роки сформувалася база даних з таких напрямів: викладання та перепідготовка вчителів; навчання; принципи створення систем освіти; системи освіти; адміністрування в освіті; оцінювання; зміст освіти; соціальні науки тощо. Однією з найвідоміших міжнародних інформаційних освітянських мереж є EURYDICE (The Educational Information Network in the European Community) – Освітянська інформаційна мережа, створена Європейським Союзом, який приділяє особливу увагу освіті, її розвитку та напрямам, віддаючи їй пріоритети.

Враховуючи різноманітність систем освіти європейських країн Європейський Союз вважає, що саме ця різноманітність і є культурним багатством кожної окремої країни. Краще розуміння особливостей та самобутності кожної країни веде до плідної співпраці та створення взаємного європейського простору, що можливо лише завдяки володінню та поширенню необхідної інформації щодо будь-яких аспектів систем освіти.

Саме для цього була створена і працює до цього часу освітянська інформаційна мережа СУРИДАЙС. Першочерговим завданням створення її був обмін досвідом з питань освіти та освітянської політики на національному рівні та рівні Європейського співтовариства, що повинно сприяти зміцненню співпраці між членами-країнами Європейського Союзу. Спочатку у кожній країні, яка бажала співпрацювати з мережею, були створені Національні

відділення для участі в її роботі. Європейською Комісією було створено Європейське відділення ЄУРИДАЙС, яке координує та підтримує роботу мережі, забезпечуючи адміністративну та технічну підтримку [24, с.55].

Більшість Національних відділень відносяться безпосередньо до Міністерств освіти або мають тісні зв'язки з ними. Кожне Національне відділення очолює Голова, який координує роботу на місцях та двічі на рік зустрічається з Головою ЄУРИДАЙС Європейської Комісії. Освітяни, які зацікавлені в спілкуванні з цими мережами, мають можливість одержувати інформацію через систему мережі Інтернет. Таким чином, пріоритетним напрямом в системах освіти європейських країн залишилося досягнення рівних можливостей в отриманні освіти, забезпечення всіх громадян базовими знаннями, здібностями та вміннями, які необхідні їм для соціальної та професійної інтеграції у суспільство, в якому вони живуть; підвищення якості освіти і забезпечення індивідуального розвитку; зближення змісту освіти до очікувань роботодавців; пристосування нових форм навчання до існуючої системи кваліфікацій у галузі освіти і підготовки кадрів; інтенсифікація мобільності студентів. За останні роки значною проблемою для всіх європейських країн стала всезростаюча еміграція громадян. Тому саме інтеркультурна освіта стала однією з основних в системах освіти країн Європейського Союзу. У цих країнах склалася складна ситуація, яка вимагає від розвинутого та етноцентричного Європейського суспільства удосконалювати систему освіти, по-перше, залишаючи в ній її самобутність та, по-друге, враховуючи ситуацію, шукати нові перспективи саме в розвитку інтеркультурної освіти та виховання, виховуючи повагу до інших культур.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми реформування управління освітою в Україні. Подальші дослідження повинні спрямовуватися: на вивчення цілісної системи освіти в Україні та інших країнах в умовах глобалізації світової економіки; на дослідженні змішаної системи управління освітою; стратегії розвитку оптимальної мережі; законодавчого

врегулювання відносин у сфері освіти; моніторингу системи управління освітою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. Науковий вісник ЧНУ. 2009. Вип. 468. URL : <http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvchu/PtP2009> (Дата звернення: 11.03. 2023 р.).
2. Авшенюк Н. Європейський центр розвитку професійної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2005. №1 С.38-39
3. Балабанов К.В. Основні тенденції розвитку освіти і науки в Європейському Союзі URL : www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/Prvs/2009_3/1047.pdf. (Дата звернення: 11.03. 2023 р.).
4. Барселонська програма «Детальна робоча програма з досягнення цілей системи загальної та професійної освіти в Європі до 2010 р.» URL : <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/vocational> (Дата звернення: 11.03 .2023 р.).
5. Вікторов В.Г. Міжнародні моделі освітніх індикаторів якості освіти. *Мультиверсум. Філософський альманах*. Київ, 2005. № 49 URL : http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_49/Viktorov.htm. (Дата звернення: 11.03 .2023 р.).
6. Грегем Е. У Польщі виховують нове покоління лідерів: Уроки для України. *Аспекти саморядування*. Київ. №3. С.23-24.
7. Гриценчук О.О. Стратегічні орієнтири розвитку інформаційних освітніх мереж ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ в європейському контексті. URL : <http://194.44.242.244/e-journals/ITZN/em1/content/06goones.html>. (Дата звернення: 11.03. 2023 р.).
8. Каплун А. Кваліфікаційні стандарти у професійній освіті Польщі. *Професійно-технічна освіта*. 2000. №1. С.51-53.

9. Кушнар'ова М.Б., Грищенко О.А. Теоретичні засади багатокультурності та світовий досвід URL : <http://www.culturalstudies.in.ua> (Дата звернення: 11.03. 2023 р.).
10. Кухарчук П. Управління освітою в країнах Європейського Союзу. *Теорія та методика управління освітою*. № 8, 2012. С. 22-35.
11. Лавриненко Н. Комплексний підхід до загальноосвітньої та професійної підготовки учнів старшого шкільного віку в країнах Західної Європи. *Професійно-технічна освіта*. 2006. №4. С.32-35
12. Локшина О. І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти URL : www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07loiuet.html. (Дата звернення: 11.03. 2023 р.).
13. Ляшенко О.І. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи. Київ: К.І.С., 2004. С. 9-14
14. Малицька І.Д. Процес реформування в галузі обов'язкової освіти в країнах Європи. *Рідна школа*. 2002. №12. (875). С. 73 – 76.
15. Малицька І.Д. Розвиток інформаційних педагогічних мереж в освітніх системах зарубіжних країн. 2004. №9. С.73-76. URL : <http://www.ime.edu.ua.net/cont/Malits6.doc>. (Дата звернення: 11.03 .2023 р.).
16. Матвієнко О.В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: дис. ...доктора пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005. 344 с
17. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посібник. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
18. Сисоєва С.О. Інтернет-технології: можливості для неперервної професійної освіти. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи*. Львів, 2006. Вип. 1. С. 65–71.
19. Сисоєва С.О. Освіта дорослих: технологічний аспект. *Неперерв. проф. освіта: теорія і практика*. 2004. Вип. 3/4. С. 184–187.
20. Сисоєва С.О. Проблеми дистанційного навчання : педагогічний аспект. *Неперерв. проф. освіта: теорія і практика*. 2003. Вип. 3/4. С. 78–87.

21. Сисоєва С.О. Проблеми професійного розвитку дорослої людини в умовах інформаційного суспільства. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ, 2005. Вип. 3. С. 214–217.
22. Сисоєва С.О. Проблеми сучасної освіти в контексті суспільних трансформацій. Харків, 2003. Вип. 1. С. 42–46. 348
23. Сисоєва С.О. Професійна освіта в системі неперервної освіти. *Теорія і практика управління соц. системами: філос., психологія, педагогіка, соціол.* 2000. № 1. С. 46–52.
24. Сисоєва С.О. Неперервна професійна освіта в контексті Болонського процесу. *Професійна освіта: педагогіка і психологія.* / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна ; Ченстохова ; Київ, 2007. Вип. 9. С. 49–56.
25. Сисоєва С.О. Педагогічні технології і професійний розвиток особистості. *Przyzywanie głębi do kręgu sków, myśli, idei i działań.* / pod red. S. Podobinskiego. Czestochowa, 1999–2000–2001. S. 741–754.
26. Сисоєва С.О. Освітні технології: методологічний аспект. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. К.-Чехонстов, 2000. С. 351-367.
27. Сисоєва С.О. Болонський процес і концепція навчання протягом життя // *Розвиток еллінізму в Україні у XVIII–XXI ст.* Маріуполь, 2007. С. 274–281.
28. Шльосек Ф. Дидактика професійно-технічної освіти : автореф. дис. докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Професійна педагогіка». Київ, 1997. 42 с.
29. Шльосек Ф. Реформа системи освіти Польщі. *Шлях освіти*. Київ. 1998. №3. С.20-22.
30. Шуневич Б.І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : дис. д. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 390 с.
31. Фольварочний І.В. Європейські тенденції в розвитку освіти дорослих URL : [http:// www.nbuv.gov.ua/ejournals/NarOsv/2009-3/9fi_vrod.htm](http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/NarOsv/2009-3/9fi_vrod.htm). (Дата звернення: 11.03. 2023 р.).
32. Щербак О. Професійна освіта і навчання у Фінляндії. *Професійно-технічна освіта*. 2005. №3. С.41-44

Навчальне видання

**ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ
ТА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ
УКРАЇНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

МОНОГРАФІЯ

Підп. до др. 25.05.2023.

Формат 60x84 ¹/₁₆. Папір офсет. Друк цифр.

Гарнітура Times. Обл. вид. арк. 26,7.

Ум. друк. арк. 26,7. Тираж 300 прим.

Красовська О. О., Веремчук А. П., Максимчук Н. С., Міськова Н. М., Сичик К. І., Сойко І. М., Хом'як О. А., Шкабаріна М. А. Антонишин Н. І., Гагіна Ю. М., Деркач І. Л., Тимчук О.С., Хлян І.І. Технології організаційно-управлінської та освітньої діяльності в початкових класах Нової української школи в умовах інтеграції України до Європейського Союзу. Монографія. Вид. 2-ге, доопр. / за заг. ред. О. О. Красовська. Рівне : видавець О. Зень. 2023. 467 с.

ISBN 978-617-601-224-5

Видавець: О. Зень

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

серія РВ № 26 від 6 квітня 2004 р.

вул. Кн. Романа, 9/24, м. Рівне, 33022,

0362-24-45-09, 068-025-067-4;

olegzen@ukr.net

Друк: ТзОВ «Дока центр»

33000, м. Рівне, вул. Ст. Бандери, 20

dokacentrua@gmail.com