

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**О Н О В Л Е Н Н Я З М І С Т У , Ф О Р М Т А  
М Е Т О Д І В Н А В Ч А Н Н Я І В И Х О В А Н Н Я  
В З А К Л А Д А Х О С В І Т И**

Збірник наукових праць

Наукові записки  
Рівненського державного гуманітарного університету

**Випуск 9 (52)**

Заснований в 1996 році

Рівне – 2014

**ББК 74.20**

**О - 59**

**УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379**

**Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць.**

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 9 (52). — Рівне: РДГУ, 2014. — 216 с.

Збірник наукових праць містить статті за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної дидактики в контексті вимог інформаційного суспільства», проведеної в Рівненському державному гуманітарному університеті 17-18 жовтня 2013 р., із загальнодидактичних проблем, використання особистісно-зорієнтованого і компетентнісного підходів, інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій, зарубіжного досвіду у підготовці фахівців різних напрямів.

Матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних працівників, викладачів та студентів вищих і професійно-технічних навчальних закладів.

#### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор:**

**Пальчевський Степан Сергійович** – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет).

**Заступник головного редактора:**

**Янцур Микола Сергійович** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор) (Рівненський державний гуманітарний університет).

#### **ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:**

**Бех Іван Дмитрович** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Інститут проблем виховання АПН України);

**Безкорвайна Ольга Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Вербець Владислав Володимирович** – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Воробійов Анатолій Миколайович** – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Дем'янчук Анатолій Степанович** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНВШ України (Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка Степана Дем'янчука);

**Карпенчук Світлана Григорівна** – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Коваль Ганна Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Литвиненко Світлана Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Лісова Світлана Валеріївна** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Малафійк Іван Васильович** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Павелків Роман Володимирович** – доктор психологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Петренко Оксана Борисівна** – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Поніманська Тамара Іллівна** – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Руденко Володимир Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський інститут слов'янознавства Київського славістичного університету);

**Тищук Віталій Іванович** – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Ямницький Вадим Маркович** – доктор психологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет).

Затверджено Вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 8 від 28.03.2014 р.).

Збірник затверджений ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (постанова Президії ВАК України №1-05/7 від 9.06.1999 р. та додатки до постанови ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1 – 03/8 і від 30.03.2011 р. № 1 – 05/3).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи рецензуються і не повертаються.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31. Рівненський державний гуманітарний університет

ISBN 966 — 7281 — 10 — 1.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2014

варто віднести такі: між динамікою професійних завдань і внутрішньою готовністю вчителя загальноосвітньої школи до їхнього здійснення; між особистісною потребою вчителя у творчій самореалізації й можливістю її задоволення; між потребою суспільства в розширенні освітніх послуг і скороченням робочого часу вчителів.

Гострі проблеми старіння педагогічних кадрів через небажання молодих фахівців працювати в школі з фінансово-економічних причин, фемінізації освітніх установ, а також незадоволеності педагогічної громадськості надмірно тривалим періодом безперервного (протягом останнього десятиліття) реформування системи загальної освіти, повинні стати предметом державної турботи.

Отже, сьогодні при існуючому дефіциті фінансування системи освіти, розходженнях у ресурсному забезпеченні шкіл є не досить використаним педагогічний потенціал учительського корпусу. Саме на цей ресурс необхідно робити ставку в сьогоденній ситуації в Україні. Саме в такий спосіб може бути вирішене основне завдання вітчизняної освіти - досягнення якісного освіти усіма дітьми, що навчаються у школі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн И.А. Учитель: Экспериментальная целевая программа «школа-педвуз-школа» / И.А. Зязюн. – Полтава: Никос, 2005. – 43 с.
2. Борисенков В.П. Важная отрасль педагогического знания. / В.П. Борисенков // Педагогика.– 2004. – №2. – С. 93.
3. Введенский В.Н. Диагностика личностных и профессиональных качеств педагога. / В.Н. Введенский. – Салехард: Космос, 2003. – 205 с.
4. Исаев И.Ф. Колледж как инновационное образовательное учреждение. Опыт исследования профессионально-педагогической культуры: [монография] / И.Ф. Исаев, Н.Л. Шеховская. – Белгород: 21 век, 2004. – 144 с.
5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. / М.В. Кларин. – Рига: ВАСКО, 2003. – 440 с.
6. Образование в современном мире: глобальные и региональные тенденции / под ред. Б.Л. Вульфсона. – М.: Новый Век, 2005. – 211 с.
7. Определение понятия качества в образовании / Джанетт Колби, Миске Уитт [и др.]. // Доклад ЮНИСЕФ. Документ № UNICEF/PD/ED/00/02. – Нью-Йорк, 2002. – 890 с.
8. Реформы образования в Великобритании. / под ред. В.А. Мясникова, Б.Л. Вульфсона, А.К. Савиной.– М.: Владос, 2004. – 180 с.
9. Реформы образования в современном мире. Глобальные и региональные тенденции. / под ред. Б. Вульфсона. – Л.-М.: Владос, 2006. – 234 с.
10. Спицнадель В.Н. Системы качества (в соответствии с международными стандартами ISO семейства 9000): [учебное пособие]. / В.Н. Спицнадель. – СПб.: Изд. дом „Бизнес-пресса”, 2002. – 720 с.
11. Управление качеством образования в интересах устойчивого развития общества // Мат-лы шестой междунар. науч.-практ. конф. 15-17 мая 2002 г. Минск; под науч. ред. Н.Н.Кошелева. – Минск: АПО, 2002. – 470 с.
12. Delor J. L Education un tresor est cache dedans. – Paris: UNESCO, 2002. – 401 p
13. UNESCO World Education Report, Education for All (UNESCO, 2006). – 380 p.

#### **С.В. ЛИСОВАЯ. ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВСЕХ**

**Резюме.** Качество образования является основным приоритетом подготовки учителя к изменениям в образовательном процессе, поэтому необходимо определить содержание подготовки учителей к решению задач обеспечения качественного образования для всех. Современное понимание качества образования отражается на профессионально-педагогической деятельности учителя, учитель средствами своей деятельности обеспечивает достижение нового качества образования.

**Ключевые слова:** качество образования, дидактика, непрерывное педагогическое образование, компетентность.

#### **S.V. LISOVA. TEACHER TRAINING AS A CONDITION FOR QUALITY EDUCATION FOR ALL**

**The summary.** The quality of education is a major priority of teacher training to changes in the educational process, so you need to determine the content of teacher training to meet the challenges of quality education for all. Modern understanding of the quality of education is reflected in the professional pedagogical activity of the teacher, the teacher means the activity achieves new quality of education.

**Key words:** quality of education, didactics, continuous pedagogical education, kompetnost.

Одержано редакцією 17.01.2014 р.

УДК: 378

Н.В. ДУПАК

#### **СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ Й США**

**Резюме.** Гарантування якості є одною з основних вимог, поставленою суспільством перед вищою освітою. Тому якість виявляється основною конкурентною перевагою вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг. Аналіз досвіду зарубіжних країн у побудові систем оцінювання вищої освіти має на меті визначення спільних і особливих рис у процесах досягнення високого рівня якості освіти.

**Ключові слова:** вища освіта, якість освіти, акредитація, компетентність, конкурентноздатність.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Реформування національних систем освіти в багатьох країнах світу пов'язане з визнанням сфери освіти – сферою продуктивних інвестицій. Пошуки нових підходів до фінансування освіти в епоху масової освіти, наближення освіти до ринку праці й інші питання, активно обговорюються громадськістю в усьому світі. У теперішній час будь-який ВНЗ виступає у статусі суб'єкту ринку послуг, і гарантованість якості на цьому ринку стає хоча й недостатньою, але необхідною умовою акту купівлі освітньої послуги. Система забезпечення якості вищої освіти є однією з основних вимог, що висувуються суспільством перед вищою освітою. Тому якість виявляється основною конкурентною перевагою вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** У світі не існує ідеальної системи освіти. Кожна національна система освіти відображає свою історію й традиції. Багато в чому нинішній її стан залежить від соціально-економічного стану країни та національної державної політики в галузі освіти. Поряд із загальносвітовими тенденціями в освіті кожної країни, ми спостерігаємо щось унікальне.

Світова різноманітність систем оцінювання вищої освіти може бути умовно розподілена на два типи:

1. Система оцінювання вищої освіти в тих країнах, де є відповідні державні структури, що регулюють розвиток вищої школи, наприклад, Міністерства освіти. У цих випадках система оцінювання базується на пріоритеті державних органів, або структур, фінансованих урядом. При цьому самооцінюванню надається номінальне значення, а основні зусилля додаються до проведення ефективного зовнішнього оцінювання державними органами, або громадськими організаціями. Такі системи оцінювання часто пов'язані з урядовим контролем, ліцензуванням, державною акредитацією, порівнянням різних вищих навчальних закладів, розподілом фінансових ресурсів і здійсненням впливу на університети [1; 2; 3; 4].

2. Система оцінювання вищої освіти, прийнята в тих країнах, де, власне кажучи, органів державного управління вищою освітою (у європейському значенні) немає. В такому разі, переважає процес самооцінювання вищих навчальних закладів, або професійна, або суспільна оцінювання, спрямовані на внутрішній аналіз, на поліпшення діяльності університетів [1; 2; 3].

**Метою публікації** є аналіз досвіду зарубіжних країн у побудові систем оцінювання вищої освіти для визначення спільних і особливих рис у процесах досягнення високого рівня якості освіти. Meti підпорядковані наступні завдання: розглянути систему органів державного управління вищою школою та системи оцінювання вищої школи в європейських країнах і США; проаналізувати тенденції в розвитку оцінювання й контролю вищої освіти в західноєвропейських країнах і США.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Історично, до країн, що мають органи державного управління вищою школою, відносяться європейські країни (Німеччина, Франція, а також країни СНД, з європейськими традиціями вищої освіти). А до країн, де переважає процес саморегуляції вищої освіти, відносяться, у першу чергу, США, а також ті країни, які стали дотримуватися американських зразків вищої школи (Філіппіни, Тайвань). Основна відмінність європейських систем оцінювання вищої освіти від американської полягає в повноваженнях уряду, у формулюванні цілей оцінювання, у визначенні найбільш важливих аспектів оцінювання, у способах прийняття рішень й, нарешті, у самій організації освітнього процесу. У країнах із централізованою системою освіти функції оцінювання, акредитації здійснюють відповідні державні відомства. У Німеччині, наприклад, де Міністерство освіти, що регулює діяльність вищих навчальних закладів, існує з XIX століття склалися сильні традиції державного контролю за вищою школою, а професори й викладачі є державними службовцями. У Франції за освітню політику відповідає Міністерство народної освіти, наукових досліджень і технологій. Однак діяльність вищих навчальних закладів оцінюється Національним експертним комітетом, що створений за законом про вищу освіту й існує з 1984 року. Головне завдання даного комітету полягає в оцінюванні діяльності вищих навчальних закладів. Цей національний орган контролю й оцінювання вищої освіти, підпорядкований тільки Президентові й не залежить ні від яких управлінських структур. Експертний Комітет регулярно збирає інформацію про діяльність вищих навчальних закладів і щорічно направляє Президентові звіт про свою роботу й про положення справ у сфері вищої школи. Важливо те, що у Франції результати університетських перевірок й оцінювання широко публікуються й дають можливість не тільки державі, але й суспільству судити про академічний рівень того або іншого вищої навчального закладу. Даний механізм відбиває історично сформовану централізовану систему французької вищої освіти.

У скандинавських країнах (Швеція, Норвегія, Фінляндія) системи оцінювання вищої школи також споконвічно визначалися урядом. У цих країнах існує велика розмаїтість у способах зовнішнього оцінювання. У Швеції, наприклад, основний наголос зроблено на допомогу закладам у розробці відповідних інфраструктур. У Норвегії основна увага приділяється оцінюванню самого освітнього процесу й навчальних програм. Причому процес оцінювання проводиться організаціями, фінансово підтримуваними урядом вже після того, як зроблена самооцінювання навчального закладу. У Фінляндії також поєднується зовнішня оцінювання й самооцінювання навчальних закладів. Застосовуються й вибіркові перевірки окремих структур з боку зовнішніх спостерігачів. У Данії перевірка проводиться зовнішніми організаціями, фінансованими урядом. При цьому самооцінювання вищих навчальних закладів ґрунтується також на інформації, одержуваної не самим навчальним закладом, а зовнішніми експертами.

У Великій Британії процес оцінювання вищої освіти поступово відходить від установ, фінансованих урядом у бік того, що можна назвати самооцінюванням [1; 9]. Однак, це ще не процес, спеціально проведений навчальним закладом з метою поліпшення роботи; самооцінювання в цьому контексті є підготовкою до

підтвердження одержання офіційної оцінювання для переконання сторонніх спостерігачів і залучення додаткового фінансування. Отже, у європейських країнах переважає державна система оцінювання вищої освіти. Можна навести чимало свідчень ефективності такої державної системи. У Франції, наприклад, слід зазначити існування, так званого державного знака якості, яким володіють ті вищі школи, які визнає держава. Вищі школи, у яких Міністерство народної освіти здійснює контроль навчання, можуть видавати дипломи «завізовані» міністерством, що свідчить, по європейських поняттях, про якість вищої освіти. Цей «знак якості» особливо важливий, оскільки тільки дипломи, що мають таку державну оцінку, визнаються у всіх європейських країнах. Державний контроль якості вищої освіти дозволяє ряду французьких вищих шкіл видавати подвійні дипломи (французький й іноземний).

У цьому сенсі найбільш просунутою серед європейських країн є система оцінювання ВНЗ, яка існує у Великій Британії й Голландії. Так, у Великій Британії за останні роки відбулися певні зміни в системі контролю за університетами. Діяльність Агентства по контролю за якістю викликала зауваження й тому, що для визначення якості, рівня й рейтингу англійські університети, у першу чергу, звертаються в різні суспільні ради експертів, які здійснюють незалежний аудит [2, 15]. Як правило, акредитуються ті ВНЗ, які вже зробили не менше трьох випусків. При цьому у Великій Британії також зросло значення самооцінювання університетів, проведеної внутрішніми університетськими структурами, спеціально організованими для таких цілей.

Однак у світі є й інші тенденції в розвитку оцінювання й контролю вищої освіти. На думку деяких експертів, на початку нового століття, має місце тенденція до більшого розвитку й поширення процесів самооцінювання. І це стосується не тільки країн, що запозичають американський досвід, але й зміни, що відбудуться в результаті еволюції традиційних систем оцінювання вищої освіти [2, 63]. Так, у Франції сьогодні має місце тенденція переходу від оцінювання, спочатку побудованої на принципах централізації, до процесу самооцінювання, тісно пов'язаному із самим навчальним закладом. У скандинавських країнах де, як було зазначено, оцінювання завжди була вимогою уряду, процес розвитку оцінювання вищої освіти також іде у бік самооцінювання й залучення у процес оцінювання самого вищого навчального закладу. У Фінляндії процес оцінювання вищої освіти усе більше зрушується у бік повної відповідальності навчальних закладів за регуляцію власної діяльності, при якій уряд відіграє допоміжну роль. В Іспанії на основі експериментів, що проводилися протягом багатьох років, в 90-і роки започатковано застосування системи оцінювання, що базується на самооцінюванні, де особлива увага приділяється аналізу освітнього процесу, організації управління на рівні університету.

Однак найбільший розвиток система самооцінювання університетів одержала в США. Це пов'язане з тим, що джерела влади й контролю в американських університетах інші, ніж у європейських країнах. У США, величезне різноманіття післясередніх (вищих) навчальних закладів поєднуються зі значною слабкістю державного контролю за якістю їхньої роботи. На відміну від країн, де є Міністерство освіти, або аналогічні структури, американська вища освіта контролюється переважно самими навчальними закладами [11]. Департамент освіти у США ніколи не мав такого значення як, наприклад, Міністерство освіти у Німеччині. Реальна адміністративна й фінансова влада в американських університетах належить Піклувальним радам (у державних університетах фінанси надає штат) [3, 43]. Саме цим Піклувальним радам адміністрації штату (де перебуває університет) доручається здійснювати контроль за роботою університету. І хоча в 90-і роки позначилося посилення контролю над університетами з боку адміністрації багатьох американських штатів, особливо відносно ліцензування приватних навчальних закладів й освітніх програм, основою оцінювання й контролю вищої освіти в Америці як і раніше залишається саморегуляція. Підставою американської системи саморегуляції є бажання поліпшити систему освіти шляхом оцінювання, проведеної на рівні усього навчального закладу. Існують кілька способів такого оцінювання. По-перше, оцінювання через акредитацію навчального закладу по регіонах (яких у США шість) спеціальних організацій, що володіють чітко сформульованими стандартами та вимогами до періодичної самооцінювання й оцінювання з боку зовнішніх спостерігачів. По-друге, оцінювання через спеціалізовану, побудовану на оцінюванні професійного рівня акредитацію освітніх програм, що функціонує також як і відповідна, оцінювання цих програм усередині навчального закладу, однак організується професійним союзом. По-третє, оцінювання освітніх програм повністю організоване самим університетом і націлене на поліпшення його діяльності, на можливість перерозподілу ресурсів й освітніх пріоритетів. На думку Г.Р. Келса, системи оцінювання, організовані самими університетами – це найбільш прогресивні форми саморегуляції, а тому, у цілому, – найбільш надійною й зрілою системою саморегуляції вищої освіти є система, прийнята в Америці. Слід зазначити, що важливу роль у США в процесі акредитації програм і спеціальностей вищих навчальних закладів виконують професійні суспільні асоціації (асоціації медиків, юристів, інженерів і т.п.). Визнаючи одним із своїх головних завдань підтримку високого престижу своєї професії й компетенції її представників, ці асоціації дуже ретельно оцінюють і порівнюють результати діяльності вищих навчальних закладів [3, 120]. Така акредитація за американськими правилами, на підставі власної університетської самооцінки, сприяє підвищенню якісного рівня діяльності навчальних закладів. Вона стимулює проведення різноманітних заходів щодо модернізації змісту освітніх програм, активізації освітнього процесу, широкому використанню новітніх технічних засобів навчання. Таким чином, порівняльний аналіз систем оцінювання вищої освіти у деяких країнах доводить, що є різні підходи до того, яким чином і на яких підставах здійснювати оцінку діяльності ВНЗ.

У країнах європейського регіону можна виділити наступні основні процедури контролю якості освіти з боку державних органів: ліцензування, оцінювання (атестація), акредитація. Ліцензування й акредитація

проводяться державними або іншими органами на основі заздалегідь встановлених критеріїв, а ВНЗ або програми повинні задовольняти певні мінімальні вимоги. Оцінювання (атестація) може ґрунтуватися на джерелах інформації широкого спектру, і до неї можуть бути залучені як місцеві, так і запрошені фахівці, її головною метою можуть бути як процеси, так і результати, однак, у цілому, наголос на диференційоване й детальне оцінювання нагадує акредитацію й ліцензування з їхнім порогом мінімальних вимог.

Варто зауважити, що поняття «ліцензування», «оцінювання» й «акредитація» не завжди послідовно використовуються в дискусіях з питань політики в галузі освіти в країнах Центральної, Східної, та й Західної Європи. Це, головним чином, відноситься до співвідношення термінів і процедур акредитації й атестації (оцінювання). Часом, важко чітко відокремити ліцензування, акредитацію й оцінку одне від одного, тому що має місце (як у дискусіях, так і на практиці) перетинання, і навіть змішування цих понять і процесів.

У США процедура акредитації університетів, пов'язана з діяльністю не федеральних органів і не з урядом штатів, а з діяльністю регіональних Асоціацій університетів і коледжів [3, 190]. Ці асоціації мають спеціальні Комісії з вищої освіти, які й проводять процедуру акредитації університетів, що перебувають на території регіону. Розглянемо схему оцінювання американського університету на прикладі вимог Асоціації університетів регіону Середніх Штатів. Комісією з вищої освіти Середніх Штатів розроблені й опубліковані два документи: 1) "Загальна схема для оцінювання результатів" (друге видання, 1996 рік); 2) "Параметри успішності у вищій освіті й стандарти акредитації" (1994 рік) [3]. На основі цих документів регіональної Асоціації й відбувається підготовка університетів до акредитації. Дані документи не являють собою конкретної регламентованої програми оцінювання університету. Навпаки, принципова специфіка акредитації по-американськи полягає в тому, що, незважаючи на стандартність самої процедури акредитації, Асоціація по вищій освіті залишає за кожним університетом і коледжем виключне право визначати оптимальну стратегію й способи її проведення.

Кожен американський ВНЗ, що планує проведення оцінювання й акредитацію, повинен розробити свою концептуальну схему, свою стратегію й програму оцінювання, свою методiku й план її реалізації відповідно до власної місії, цілей й університетських ресурсів. При цьому, у кожному випадку: застосовується закладом власна або запозичена стратегія й методика оцінювання – цей процес оцінювання повинен бути спільною працею викладачів, адміністрації університету й студентів. Відповідно до американських стандартів акредитації, оцінювання застосовується в наступних основних сферах: 1) якість академічних й інших навчальних програм; 2) інституціональна (загальноуніверситетська) ефективність; 3) звітність і суспільна якість процесів і процедур [3]. Оцінювання якості освіти є, власне кажучи, складовою частиною процесу викладання й одержання знань, вона сприяє проведенню критичного самоаналізу освітнього процесу, заснованого на фактичних даних. Тобто, недостатньо тільки проводити оцінку якості, дані оцінювання повинні застосовуватися, щоб ВНЗ і викладачі могли поліпшити реальну якість освіти. При цьому, на думку Комісії з вищої школи, з даних, отриманих у процесі оцінювання можуть бути виділені кілька питань: 1. чи розробив ВНЗ програми, що допомагають перебороти недоліки в освітні необхідних навичок? 2. чи досліджував ВНЗ вплив відбору переліку й послідовності курсів на навчальні результати студентів? 3. наскільки успішно студенти засвоюють знання й навички освітніх і спеціальних предметів? 4. чи переглянуто навчальний план, якщо результати оцінювання показують, що такий перегляд обґрунтований? 5. чи розробив ВНЗ програми, що сприяють особистому соціальному зростанню студентів.

Перелік питань може бути розширено. Як зазначено в американських "Параметрах і стандартах акредитації": найбільш продуктивне вивчення отриманих результатів повинне надавати корисну сукупність даних для досліджень і позитивних змін. Важливо те, що при цьому всіляко підкреслюється роль викладацького складу, що обов'язково має бути залучений у процес поліпшення освіти. Активність викладацького корпусу, як на стадії оцінювання, так і на стадії наступних новацій і змін є характерною рисою університетів США. У матеріалах регіональної Асоціації університетів Середніх Штатів наведено схему «поліпшення якості викладання», де послідовно поєднуються: «викладання – навчання – оцінювання – поліпшення – викладання» [7]. Таке місце займає оцінювання у процесі поліпшення якості вищої освіти. Цікаво, що Комісія з вищої школи не виступає за стандартизацію всіх результатів оцінювання й не прагне застосування механічного підходу в удосконалюванні викладання й навчання. Однак ВНЗ потрібно показати, що результати оцінювання були використані як основа для постійного самовдосконалення.

Наступний важливий аспект оцінювання – це оцінювання ефективності університету як організації, тоді як викладання й наукова праця – це те, що складає ВНЗ, тобто інституціональна ефективність, якої ВНЗ насправді домагається. І чим більше в процесі оцінювання є доказів відповідності організаційних результатів поставленим цілям, тим більше очевидна інституціональна ефективність, тим більше ймовірне одержання або підтвердження акредитації університетом. Процес акредитації в цьому випадку може розглядатися, як спроба домогтися бажаних результатів, а оцінювання, при цьому – як одержання інформації, що дозволяє визначити, де необхідні поліпшення. Таким чином, оцінювання інституціональної ефективності припускає обов'язкове формулювання місії, мети й завдань університету, які викладачами й персоналом переносяться в освітні програми. Визначення місії й завдань університету є відправною позначкою для виявлення його інституціональної ефективності. З іншого боку, будь-яке формулювання місії й мети повинне бути трансформоване у форму короткострокових і довгострокових планів. При відсутності таких планів оцінювання інституціональної ефективності університету проблематична. При цьому в американських рекомендаціях з оцінювання й акредитації підкреслюється зв'язок оцінювання інституціональної ефективності із самовивченням, самообстеженням. Так, в ідеальних умовах сам університет проводить самооцінку, щоб перевірити відповідність планів, бюджетів і функцій, уточнити розподіл

ресурсів, поглибити навчальні програми. Що стосується оцінювання звітності й суспільної прозорості університету, те це також є важливим аспектом, що дозволяє реально порівнювати діяльність і стан різних університетів. Очевидно, що результативність оцінювання залежить не тільки від її загальної схеми й деталізованої стратегії й програми. Самі методи збору й оцінювання результатів повинні бути адекватними. Збір відповідних даних про результати діяльності університету – це складна робота, пов'язана із проблемами виміру. Навіть якщо позитивний ріст відбувається, то кількісні і якісні методи можуть не завжди бути адекватними, щоб виміряти ці зміни й розвиток.

Багато американських університетів дійшли висновку, що довгострокові багатомірні дослідження мають більший ефект, ніж одноразові одномірні дослідження. Тому опитування, інтерв'ю студентів, оцінювання роботи викладачів, успішність студентів за результатами тестів, періодичні огляди навчальних програм, вивчення діяльності випускників, – оцінені згодом, – все це є важливим засобом одержання корисної інформації й зворотного зв'язку. Однак в американських ВНЗ є й скептичне відношення до стандартизованих тестів. На думку деяких викладачів, стандартизовані тести не охоплюють повністю змісту навчальних предметів і досвіду роботи в студентській аудиторії. Якщо брати в цілому, у широкому контексті оцінювання загальної університетської (інституціональної) якості, то академічні досягнення студентів – це критичний компонент для визначення того, чого університет досягнув, тобто освітніх й інших цілей. Отже, загальна оцінювання ВНЗ в обов'язковому порядку повинна фіксувати академічні досягнення студентів. Це забезпечує основу для сумарної оцінювання ефективності університету, на базі якої, ті, хто приймає рішення, судять про рівень ВНЗ. А судження ці можуть варіюватися від суспільного схвалення до реального збільшення або зменшення ресурсів, особливо для державних ВНЗ.

Як ми вже зазначили, сутність американського підходу до оцінювання й акредитації університетів полягає у відсутності єдиного шаблону оцінювання, а ВНЗ можуть комбінувати різні методики, розробляючи власну програму оцінювання. Однак, слід зазначити ті принципи оцінювання, які мають універсальне значення: участь викладачів, адміністративна підтримка й т.д. Особливе значення в університетах США надається залученню викладачів до процесу оцінювання. Ініціатором оцінювання може бути ректор, проректор, декан, але викладачі повинні бути в центрі оцінювання університетських результатів. В ідеалі оцінний процес виростає з партнерства між адміністрацією й викладацьким складом.

Слід зазначити, що викладачі не можуть незалежно адмініструвати оцінний проект по всьому університеті. Для програми оцінювання необхідна сильна адміністративна підтримка – адміністратори повинні працювати разом з викладачами. Щоб стимулювати на належному рівні інтерес викладачів до оцінювання, адміністратори повинні поважати зобов'язання викладачів з часом, враховувати їхні пріоритети й системи цінностей. Може виникнути ситуація, коли підходи до оцінювання, прийнятні для одного викладача, можуть виявитися неприйнятними для іншого. Так само як і підходи до оцінювання одного ВНЗ можуть не підійти іншому. Але все це, з погляду американських Комітетів з вищої освіти, – нормальне явище, яке варто не відкидати, а враховувати.

При цьому варто підкреслити, що в більшості американських ВНЗ є спеціальні відділи по оцінюванню, що проводять централізований збір інформації, які задають напрямок оцінюванню й координують загальну діяльність. Але в кожному разі, по американських поняттях, кожен університет повинен знайти власний підхід, щоб забезпечити ефективне здійснення оцінювання за участю викладачів. Починати ж, відповідно до найпростішого практичного методу, треба з того, що є, і вже на цій основі створювати щось нове. Викладачі повинні почати на своєму рівні (рівні студентської аудиторії) розробку проекту оцінювання так, щоб на загал відповісти на ключові питання [3, 26]: що повинні вивчати студенти? наскільки добре вони це вивчають? як ми це довідаємося? як ця інформація може поліпшити навчання?

Зрозуміло, викладачі можуть брати участь в оцінюванні й на факультетському, і загальноуніверситетському рівні. Важливим аспектом оцінювання у ВНЗ США є розуміння того, що оцінювання – це основа для постійного самовдосконалення. В ідеальних умовах оцінювання є частиною щоденної діяльності, підтримується адміністрацією, служить підставою для внутрішніх університетських реформ, розглядається викладачами як професійний обов'язок. Комітет з вищої школи Асоціації університетів регіону Середніх Штатів (США) пропонує для ВНЗ наступні основні принципи оцінювання [11, 31]:

➤ Оцінювання повинно бути багаторівневим, а головним компонентом його повинні стати освіта й розвиток студентів. Даний принцип припускає використання різних методів до визначення якості освіти. Добре зарекомендували себе в Америці тести по загальній освіті після 2 років навчання й тести по фундаментальних і спеціальних дисциплінах після 4 років навчання. Однак, істотне значення має й анкетування – методи оцінювання, що забезпечують подібні індикатори якості освітніх програм: оцінювання студентами змісту курсів й якості викладання; ступінь задоволення студентів якістю освітньої програми; ступінь їхнього особистісного розвитку; ступінь участі студента в освітніх програмах; ступінь участі студента в академічних і додаткових заходах; оцінювання викладачами одне одного; оцінювання досягнень і діяльності випускників.

➤ Програми оцінювання повинні включати дослідження й аналіз результатів оцінювання. Результати оцінювання повинні бути інтерпретовані, проаналізовані й збережені. Так, оцінювання принесе користь й у майбутньому, коли будуть зрівняні результати різних за часом оцінювання.

➤ Програми оцінювання повинні бути реалістичними. Очевидно, що оцінювання повинне починатися реалістичними очікуваннями у плані здійснення поставлених цілей. Цілі університету повинні відповідати його ресурсам.

➤ В оцінюванні повинні максимально використовуватися існуючі дані досліджень. Багато ВНЗ почали успішні програми по оцінюванні, проаналізувавши корисну інформацію, що вже була в університеті, згодом постійно розширюючи збір інформації.

➤ Результати оцінювання повинні принести доходи, що виправдають доцільні витрати ВНЗ на нього. Основний прибуток від результатів оцінювання в тім, що вона представляє інформацію, що в інших випадках є недоступною, але необхідною для прийняття рішень. Звичайно, університети зіштовхуються з наступними витратними статтями: створення інструментарію оцінювання (тести, анкети, опитувальники, огляди й т.д.) в університеті або придбання його ззовні; адміністрування, застосування інструментарію оцінювання серед студентів і викладачів; аналіз оцінювання й поширення результатів; координація заходів щодо оцінювання.

В оцінюванні університету головну роль грає оцінювання основних освітніх секторів: 1) загальна освіта (загальноосвітня програма); 2) спеціалізація; 3) розвивальна, базова освіта (для вступників в університет студентів); 4) особистий і суспільний розвиток студента; 5) постсекундарна й професійна освіта.

У плані загальноосвітніх програм звичайно оцінюється компетентність студента в чотирьох основних напрямках: розумові (когнітивні) здібності; фундаментальні знання; користування інформацією; усвідомлення соціокультурних цінностей. У процесі оцінювання загальноосвітньої й спеціальної компетенції студента може використовуватися різний інструментарій: 1) стандартизовані тести; 2) місцеві загальні тести; 3) спеціальні тести; 4) внутрішні курсові оцінювання; 5) самоконтроль студентів; 6) оцінювання «портфоліо»; 7) «збірний курс». Коротко охарактеризуємо деякі особливості цих видів оцінювання.

У США найпоширенішими є стандартизовані тести й тести по спеціальностях. Застосування стандартизованих тестів підвищеної складності на різних етапах навчання дозволяють вести порівняльний аналіз загальноосвітнього рівня студента. Місцеві тести призначені для більше вузьких аспектів, розробляються звичайно для університету й не стандартизовані. Спеціальні тести призначені для виявлення рівня студента по предметах спеціалізації. Прикладом внутрішньої курсової оцінювання є оцінювання інформаційної грамотності, що визначається в американських ВНЗ у контексті різноманітних дисциплін [7, 120]. Ідея, що знаходиться в основі студентського самоконтролю, як інструменту оцінювання, полягає у тім, що студенти, в цілому, правильно оцінюють свій рівень загальної освіти, тому порівняння їхнього самооцінювання з об'єктивними джерелами має сенс. Нарешті оцінювання «портфоліо», це практика збору інформації про значні результати роботи окремого студента із часом. «Портфоліо» може включати різні результати розумової діяльності студента: курсові роботи, лабораторні звіти, есе, програми, наукові статті й т.д. Технологія «збірного курсу» не тестова й має своєю метою інтегровано оцінити результативність загальної й фахової освіти. Збірний курс реалізується на старшому курсі у вигляді міждисциплінарного семінару, на якому студент повинен продемонструвати свої знання й навички як у загальних, так і спеціальних галузях, тобто тут навчання й оцінювання відбуваються одночасно. Саме за допомогою даного інструментарію (тестового й не тестового) відбувається збір даних для індикаторів оцінювання якості освіти в американських університетах у ході підготовки до акредитації.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, аналіз зарубіжного досвіду акредитації ВНЗ доводить, що перелік індикаторів (показників), обумовлених органом акредитації, містить, як правило, до 10-16 великих показників Ці індикатори (показники) зазвичай поділяються на три групи: показники умов здійснення освітньої діяльності (концепція навчального закладу, кадри, освітні ресурси, фінансова заможність); показники процесу (управління навчальним закладом, зміст освітніх програм, соціальна інфраструктура, механізм гарантії якості освіти й т.д.); показники результату (якість підготовки бакалаврів, магістрів і т.д., рівень їхнього працевлаштування, ефективність науково-дослідної й науково-методичної діяльності) [8, 121].

У сучасному суспільстві управління освітою, на думку фахівців, орієнтовано на рішення наступних проблем: організація такого доступу до освіти, що задовольняв би освітні потреби людей у ХХІ ст.; забезпечення рівності доступу до освіти для всіх людей на всіх рівнях освіти; підвищення якості освіти й досягнення її релевантності, тобто відповідності запитам суспільства; різкого підвищення ефективності, продуктивності освітньої системи [3; 5; 6]. Молодь сьогодні менш стурбована національними розходженнями, а більше – надбанням кваліфікації, що відкриває доступ на ринок праці й користується міжнародним визнанням. Саме тому аналіз зарубіжного досвіду показує, що модернізація національних систем освіти на сучасному етапі розвитку, характеризується інтенсивною перебудовою економічних, соціальних, організаційних основ у бік відкритості з урахуванням імперативів, обраних на довгострокову перспективу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Определение понятия качества в образовании / Джанетт Колби, Миске Уитт [и др.]. // Доклад ЮНИСЕФ. Документ № UNICEF/PD/ED/00/02. – Нью-Йорк, 2002. – 890 с.
2. Реформы образования в Великобритании. / под ред. В.А. Мясникова, Б.Л. Вульфсона, А.К. Савиной. – М.: Владос, 2004, – 180 с.
3. Реформы образования в современном мире. Глобальные и региональные тенденции. / под ред. Б. Вульфсона. – Л.-М.: Владос, 2006. – 234 с.
4. Digest of Education Statistics. – Wash., DC, 2004. – P. 151.
5. Learning to Succeed. A Radical Look at Education Today and A Strategy for the Future. Report of the National Commission on Education. – L., 2005. – 43 p.
6. National Conference of State Legislatures. State Budget Update: February 2003. Denver, CO: National Conference of State Legislatures, 2003. – 500 p.



7. Public Papers of the President of the United States. 2000 – 2005. Wash., 2001 – 2006. – P. 229-365
8. Selingo J. The Disappearing State in Public Higher Education // Chronicle of Higher Education. 2003. Vol. 49. Issue 25. – 290 p
9. The English Education System. An Overview of Structure and Policy. A briefing paper by Department for Education and Employment. – L.: DFEE, 2002. – November. – 36 p.
10. The National Curriculum: Papers presented to the British Educational Research Association Conference / Ed. by H.Simons . – L., 2006. – 87 p.
11. Washington Higher Education Coordinating Board. Washington State Tuition and Fee Report. Olympia, Washington: HECB, 2003. – 125 p.

#### **Н.В. ДУПАК. СИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И США**

*Резюме.* Гарантирование качества является одним из основных требований, поставленных обществом перед высшим образованием. Поэтому качество оказывается основным конкурентным преимуществом высших учебных заведений на рынке образовательных услуг. Анализ опыта зарубежных стран в построении систем оценивания высшего образования имеет целью определения общих и особенных черт в процессах достижения высокого уровня качества образования.

*Ключевые слова:* высшее образование, качество образования, аккредитация, компетентность, конкурентоспособность.

#### **N.V. DUPAK. THE QUALITY ASSURANCE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN WESTERN EUROPE AND THE U.S.**

*The summary.* Quality assurance is one of the basic requirements set by society facing higher education. Therefore, the quality is the main competitive advantage of higher educational institutions in the educational market. Analysis of the experience of foreign countries in building assessment systems of higher education is to identify general and specific features in the process of achieving a high level of quality of education.

*Key words:* higher education, quality of education, accreditation, competence and competitiveness.

Одержано редакцією 14.01.2014 р.

УДК: 378: [008: 316. 454. 52]

Л.М. КАЗНАЧЕСВА

#### **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТРЕНІНГ ДІЛОВИХ КОМУНІКАЦІЙ»**

*Резюме.* У статті розглядаються особливості формування культури міжособистісного спілкування студентів у процесі вивчення дисципліни «Тренінг ділових комунікацій». Звертається увага на доцільність вивчення студентами законів, видів, форм та прийомів ділового спілкування, оволодіння технікою та технологією спілкування. Доцільним у процесі вивчення дисципліни є засвоєння методики основних прийомів, форм і методів спілкування, впливу на партнерів. Зауважуються проблеми міжособистісного спілкування та шляхи їх вирішення у процесі вивчення дисципліни «Тренінг ділових комунікацій». Наголошується на необхідності переосмислення культури міжособистісного спілкування як в суспільстві, в сім'ї, так і освітніх закладах.

*Ключові слова:* культура, міжособистісне спілкування, тренінг, взаємодія, комунікативна культура, ділові комунікації.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження теорії та практики формування культури міжособистісного спілкування студентів пов'язана зі стрімкими змінами глобальної, інформаційної, постіндустріальної, постмодерної реальності, які трансформують цінності, норми та моделі поведінки сучасних молодих людей, інтегруючи в них абсолютно нові елементи, яких не існувало раніше. У ході сучасних соціокультурних процесів умови життя студентів постійно змінюються, приходять в протиріччя з стійкими традиційними структурами, гнучко зберігаючи складну взаємодію старого і нового. У силу цього в формуванні культури міжособистісного спілкування студентів досить чітко простежуються соціальні трансформації.

Культура міжособистісного спілкування – це важлива складова частина загальної культури особистості, формування якої виступає як нагальна потреба сьогодення, коли відбувається ламання старих форм життя, переоцінка цінностей та ідеалів, пошук нових життєвих установок і орієнтирів. Саме тому нині украй необхідним є вивчення студентами дисциплін, які дають змогу ознайомитися з базовими теоретичними відомостями та практичними навичками культури міжособистісного спілкування. Однією з таких дисциплін є «Тренінг ділових комунікацій» (освітньо-професійна програма підготовки фахівців галузі знань 0201 «Культура», напряму 6.020101 «Культурологія», освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр»).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання міжособистісних відносин, людських комунікацій стали об'єктом пильної уваги представників різних наук: філософії, культурології, соціальної психології, мовознавства, педагогіки, риторики, комунікативної лінгвістики та ін., кожна з яких досліджує своє проблемне поле спілкування. Проблема формування міжособистісного спілкування студентів почала викликати стійкий інтерес науковців, починаючи з другої половини ХХ ст. Багатоаспектність цього феномену, без сумніву,

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА.</b> .....	3
<i>Малафійк І.В.</i> Актуальні проблеми сучасної дидактики в площині системного підходу. ....	4
<i>Литвиненко С.А.</i> Використання воркшопів у підготовці майбутніх психологів до професійної діяльності. ....	10
<i>Вихрущ В.О.</i> Підручник для вищої школи як комплексна інформаційна модель підготовки майбутнього учителя: проблеми онтодидактики. ....	12
<i>Безкоровайна О.В.</i> Пріоритетні тенденції розвитку методики викладання іноземних мов та культур в контексті особистісно орієнтованого підходу. ....	17
<i>Богачик М.С.</i> Розвиток соціокультурної компетентності студентів-філологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання англійської мови. ....	21
<i>Грицай Н.Б.</i> Методичні компетенції майбутніх учителів біології. ....	24
<i>Кизенко В.І.</i> Варіативна складова змісту освіти в контексті диференціації навчання. ....	27
<i>Корчагіна Г.С.</i> Розвиток пізнавального інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. ....	31
<i>Краєвська О.Д.</i> Обґрунтування специфічних дидактичних принципів формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв. ....	34
<i>Красовська О.О.</i> Принципи відбору та структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій. ....	37
<i>Мардарова І.К.</i> Особистісно-орієнтоване навчання студентів засобами комп'ютерних технологій. ....	40
<i>Міськова Н.М.</i> Сучасні технології навчання математики у підготовці студентів педагогічних факультетів. ....	43
<i>Пододіменко І.І.</i> Форми та методи організації навчання бакалаврів комп'ютерних наук у педагогічному процесі вищої школи Японії. ....	46
<i>Полюхович Н.В.</i> Створення та запровадження педагогічних програмних засобів у навчальний процес. ....	48
<i>Романишина Н.В.</i> Філософські засади вивчення української новелістики студентами філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. ....	51
<i>Тимчук Л.І.</i> Теоретичні основи дидактики дорослих: історико-педагогічний спадок і сучасні інтерпретації. ....	55
<i>Астафьева Л.С.</i> Особливості виховної системи багатонаціональних вищих навчальних закладів Росії. ....	60
<i>Бандура Р.Р.</i> Аспекти інтегративного навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі. ....	62
<i>Войтович О.В.</i> Емоційна компетенція у структурі професійної підготовки вихователя дошкільного закладу. ....	65
<i>Голуб Т.П.</i> Інтегративний фактор у професійній підготовці майбутніх фахівців технічних спеціальностей: досвід Німеччини. ....	67
<i>Давидюк І.В.</i> Професійно-педагогічна підготовка вчителів початкових класів до організації оздоровчо-спортивної роботи з учнями. ....	71
<i>Заглинська Л.В., Лукомська О.І.</i> Економічна освіта в контексті інвестиційних процесів в галузі. ....	73
<i>Кашуба А.А.</i> Проблема агітації та пропаганди фізичної культури і спорту для студентів педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету. ....	76
<i>Кіндрат В.К.</i> Технологія формування національної свідомості студентів вищих навчальних закладів (ментальний компонент). ....	79
<i>Княжева І.А.</i> Діагностика ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури майбутніх викладачів вищої школи спеціальності «Дошкільна освіта». ....	83
<i>Косарева Г.М.</i> Підготовка майбутніх вихователів до впровадження інклюзивних форм навчання в освітню практику. ....	87
<i>Янциур М.С.</i> Підготовка майбутніх учителів технологій до читання курсу «Людина і світ професій» на основі інформаційно-комунікаційних технологій. ....	90
<i>Герасименко О.А.</i> Дидактичні особливості використання наочності в процесі вивчення дисципліни «Практикум в навчальних майстернях з художньою обробкою матеріалів». ....	102
<i>Кострубська Т.В.</i> Теоретичні засади підготовки майбутніх судноводіїв до використання копінг-стратегій у професійній діяльності. ....	106
<i>Лавор О.Ф.</i> Особливості розвитку професійної компетентності сучасного вчителя. ....	109
<i>Балалаєва О.Ю.</i> Еволюція поняття «електронний підручник». ....	113
<i>Фещук Ю.В.</i> Бланк-конспект лекцій з нарисної геометрії як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів. ....	117
<i>Мосіюк О.О.</i> Структура кейсу для підготовки майбутніх учителів математики до інноваційно-дослідної діяльності. ....	119
<i>Осіпчук Н.В.</i> Розвиток мовної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів у радянський час. ....	122
<i>Очеретна О.Ю.</i> Аналіз феномену «акмеологічна культура студентів вищих технічних навчальних закладів» як об'єкта наукових досліджень. ....	126
<i>Падалка О.І.</i> Виявлення сформованості пріоритетних педагогічних цінностей майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки. ....	130
<i>Полюхович (Горбачевська) Л.Д.</i> Аксіологічне наповнення методичної спадщини Бориса Степанишина. ....	133
<i>Раскалінос В.М.</i> Характеристика моделі формування рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів. ....	139
<i>Сидорчук Н.Л.</i> Педагогічна рефлексія як вияв творчого потенціалу особистості педагога. ....	142

<b>Совгар О.М.</b> Вклад українських педагогів кінця XIX початку XX ст. в розвиток сучасної науки про виховання людини (на прикладі діяльності Юліана Романчука). .....	146
<b>Трофимчук А.О.</b> Роль науково-технічної творчості в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя технології. ....	148
<b>Тюска В.Б.</b> Творча самореалізація студентів у процесі клубної діяльності. ....	152
<b>Федосова І.В.</b> Формування студентського контингенту вищих технічних навчальних закладів (кінець XIX – 30-ті роки XX століття). ....	156
<b>Фурса О.О.</b> Професійна підготовка дизайнерів у контексті неперервної освіти. ....	161
<b>Яковичина Т.В.</b> Теоретичні основи формування педагогічної творчості в умовах вищої школи. ....	165
<b>Лісова С.В.</b> Професійна підготовка вчителя як умова забезпечення якісної освіти для всіх. ....	169
<b>Дупак Н.В.</b> Система забезпечення якості вищої освіти у країнах Західної Європи й США. ....	173
<b>Казначеева Л.М.</b> Формування культури міжособистісного спілкування студентів у процесі вивчення дисципліни “Тренінг ділових комунікацій”. ....	179
<b>Олійник Л.В.</b> Методика констатувального експерименту навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління на засадах компетентісного підходу. ....	182
<b>Козяр М.М.</b> Інноваційні підходи до формування графічних знань із побудови зображень у майбутніх фахівців технічної галузі під час вивчення нарисної геометрії та інженерної графіки. ....	186
<b>Кочубей А.В.</b> Інтеграція як ефективне методичне явище в процесі підготовки студентів технічного вищого навчального закладу. ....	190
<b>Дмітренко Н.Є.</b> Застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій у процесі інтеграції навчання в інформаційному суспільстві. ....	193
<b>Сілкоча Е.О.</b> Застосування індивідуальних навчально-дослідних завдань для студентів у процесі вивчення методики викладання математики у початковій школі. ....	196
<b>Кузьмук Л.І., Анікіна О.П.</b> Виховання толерантності у старших дошкільників. ....	200
<b>Казанцева Л.І.</b> Культурологічний підхід до навчання дошкільників української мови в полікультурному просторі південно-східного регіону. ....	203
<b>Гушак Ж.М.</b> Впровадження професійно зорієнтованого тренінгу майбутніх педагогів у систему викладання навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності». ....	210
<b>Відомості про авторів</b> .....	213