

шою мірою особисто задіяні всі члени суспільства, однак ключовою ланкою є виробник товару чи послуги.

Висновки. Отже, послідовність формування конкурентоспроможності конкретного продукту в кількісному і якісному вигляді йде по лінії – від конкурентоспроможного робітника, конкурентоспроможного колективу, конкурентоспроможної робочої сили, конкурентоспроможної галузі до конкурентоспроможної країни.

Література

1. Алексеев Ю. Україна: освіта і держава (1987–1997) / Ю. Алексеев. – К. : Експрес-об'ява, 1998.
2. Ворожейкин И. Противоположность конкуренции и социалистического соревнования / И. Ворожейкин // Правда. – 1981. – 30 октября.
3. Лапуста М.Г. Основы підприємництва: навч. посіб. / М.Г. Лапуста, Л.Г. Скамай. – М. : Фінстатінформ, 1999.
4. Ничкало Н.Г. Професійно-технічній освіті – державну політику та науково-педагогічне забезпечення / Н.Г. Ничкало // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – 1995. – Вип. 15. – С. 9–18.

ГАМАНЮК В.А.

ІНШОМОВНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ ЯК СКЛАДОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ НА ТЛІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Ознакою людського існування є досвід мовної та культурної різноманітності. Мультикультурність та пов'язана з нею багатомовність визначають сьогодні обличчя сучасного суспільства і є визначальними факторами впливу на життя на різних рівнях. Відповідно, бути багатомовним є в умовах глобалізації головним показником культури та освіченості людини. Тому одним із провідних завдань системи освіти є сьогодні розвинути в молодого покоління, яке вже давно демонструє риси мультикультурності та полілінгвальності, здатність до реалізації внутрішньої та зовнішньої багатомовності. Такий стан речей вимагає переорієнтації багатьох шкільних дисциплін, особливо це стосується мовного блоку. Зміна пріоритетів вже позначилася на дидактиці навчання мов. Сьогодні наголошується на міжкультурному підході у викладанні як рідної, так і іноземної мови та літератури та прагненні формування у молоді адекватного бачення “іншого” та впровадження в навчальний процес міжкультурних елементів. Але ці аспекти враховуються насамперед при викладанні іноземної мови, що ж стосується фундаментальних змін та переорієнтації інших шкільних предметів на багатомовність і мультикультурність суспільства, то в навчальних планах суттєвих змін не відбулося, якщо не зважати на поодинокі проекти.

Зважаючи на значущість іншомовної освіти у складі полікультурної, спеціального розгляду та конкретизації потребують поняття “іншомовна” та “мовна” освіта. У контексті Німеччини через мультикультурний характер суспільства обидва поняття використовуються стосовно німецької мови, хоча вона залишається єдиною державною, а полікультурна освіта для

цієї країни вже понад десятиліття є однією з найбільш обговорюваних у наукових колах проблемою. Серед авторів фундаментальних досліджень у цій галузі слід назвати К.-Р. Бауша, В. Вінтерштайнера, І. Гоголін, М. Крюгер-Потрац, І. Оомен-Велке, А. Рааша, Й. Роше, Г. Криста, Е.М. Растнера, Б. Хуфайзен, К. Шрьодера, У. Цойнера. Кожен з дослідників має свій погляд на проблему, але однозначної відповіді на питання про сутність іншомовної освіти як складової полікультурної немає, хоча кожен з науковців визнає, що саме іншомовна освіта є ключовою в умовах мультикультурності європейської спільноти та в умовах євроінтеграційних процесів та глобалізації.

Мета статті – визначити сутність поняття “іншомовна освіта” в контексті історичного розвитку та виявити її основні концептуальні положення як складової полікультурної освіти в сучасній педагогіці Німеччини на тлі євроінтеграційних процесів та в умовах мультикультурного характеру німецького суспільства.

На заняттях з мови шляхом навчання та засвоєння мов, а також формування певного ставлення щодо них відбувається мовна освіта. На питання, що розуміти під мовною освітою, під рідною та іноземною мовою однозначної відповіді немає, зважаючи на характер суспільства в умовах інтеграційних процесів та міграції населення. Поняття “рідна мова” є в Німеччині найбільш проблемним. Вважається, що рідна мова – це перша мова людини, а саме: мова, якою вона вчиться говорити та мислити, яку вона засвоює природним шляхом і якою володіє найкраще. З рідною мовою пов’язують національну належність і громадянство, вважаючи, що людина може мати лише одну рідну мову та одну батьківщину. Зважаючи на наявність численних прикладів становлення особи в умовах так званої “ранньої” двомовності, наприклад, у змішаних сім’ях, говорити про єдину рідну мову навряд чи можна. Крім того, неправильним було стверджувати, що рідна мова є першою мовою, тому що атрибут “перша” передбачає знання декількох мов, а це не завжди є фактом. Іноді рідною називають мову, яка є доміантною, і якою людина користується в більшості життєвих ситуацій, хоча це теж не завжди відповідає дійсності.

Ще більше питань виникає стосовно навчання рідної мови, під чим у Німеччині зазвичай розуміють навчання німецької. У багатомовних класах німецька є рідною лише для частини учнів, решта вивчає її як іноземну або, принаймні, як другу мову. Крім того, навіть для автентичних німців німецька мова, що є мовою навчання та вивчення, враховуючи наявність значної кількості діалектів, не завжди є рідною. Саме з огляду на таку ситуацію в Німеччині під “навчанням рідної мови” розуміють насамперед навчання мові мігрантів у гомогенних групах, яке організоване різного роду суспільними організаціями іноземців та представництвами тих країн, представники яких перебувають на території ФРН. Такі заняття відвідуються дітьми ненімецького походження у вільний від навчання в державних школах час і перебувають під наглядом федеральних земель та консульств країн походження [3, с. 145–146].

Ще одне поняття, яке в Німеччині є сьогодні дискусійним, це поняття “другої мови”, під чим розуміють мову країни, в якій перебувають іноземці, мову, яку вони прагнуть засвоїти з метою інтеграції до суспільства. Г. Зіберт-Отт дає таке визначення цього поняття: “Друга мова в широкому розумінні означає всі мови, що засвоювалися після першої. У вузькому значенні друга мова означає, на противагу іноземній, ту мову, яка засвоюється і використовується зазвичай у контексті міграції і є для тих, хто її вчить, умовою їх існування. Про другу мову говорять, не беручи до уваги спосіб її засвоєння: шляхом некерованого засвоєння чи в межах систематичного навчання” [2, с. 366].

Сьогодні важливою темою для педагогічної теорії та практики через наявність великої кількості мігрантів на території країни є німецька мова як друга, тож саме з цих причин, аналізуючи питання мовної освіти у ФРН, слід говорити і про навчання німецької, не тільки як рідної, першої, державної мови, а й як іноземної.

Багатомовність тільки з недавнього часу розглядається як проблема навчання німецької мови, для Німеччини – рідної. Дискусії щодо багатомовності не обмежуються суто методико-дидактичними питаннями, а включають і соціальну складову. Це пов’язано з тим, що сьогодні у школах країни класи комплектуються переважно з учнів з різним рівнем німецької мови через їх етнічно гетерогенний характер. Багатомовність при навчанні німецької мови породила дискусії й щодо сутності та завдань мовної освіти. Йдеться не тільки про школи як державні інституції та про їх політику щодо мов, а й про те, наскільки монолінгвальність є передумовою чи, зважаючи на сьогоднішні виклики, загрозою для існування держави. І. Гоголін оцінює багатомовність як позитив і зазначає з цього приводу, що розвиток культури багатомовності” повністю відповідає провідній концепції мовної освіти, яка орієнтована на виховання багатомовної особистості, з розвинутою метамовною компетенцією. Тож, що стосується впливу багатомовності на мовну освіту, то сьогодні цей вплив очевидний, він позначається й на політиці шкіл щодо мов, і на змісті іншомовної освіти, і на концептуальних засадах останньої.

Якщо простежити розвиток концепції мовної освіти Німеччини в її історичному аспекті, то можна виділити декілька етапів, при чому кожен з них корелює як з політичними змінами, так і зі змінами у структурі суспільства. Спочатку навчання мови вважалося державною справою. Насамперед йшлося про німецьку мову, хоча вона і розглядалася як національна мова, але для більшості учнів не була рідною. Через специфіку Німеччини як держави, що протягом багатьох віків розвивалася як політичний союз різних князівств, графств, королівств, населення спілкувалося різними діалектами, а мовою спілкування для всіх, у тому числі й учнів, була літературна німецька мова (Hochdeutsch). З цього приводу Г.Й. Франк зазначив, що “ніщо так не вплинуло на розвиток навчання німецької мови у період з XVIII ст. до краху націонал-соціалізму, як переконання в тому, що першочерговим його завданням є виховання у школярів почуття усвідомлення їх

німецькості (zu dem bewussten Deutschtum)” [1, с. 602]. На початку ХІХ ст. у гімназіях Німеччини грецька та латинська мови поступилися місцем німецькій, тому що вона вважалася інструментом національного виховання. І. Гоголін так охарактеризувала процес формування так званої “природної одномовності” німецького суспільства у ХІХ ст.: “Розвиток мовнолінгвального образу вчительства можна простежити за розумінням завдання та функцій німецької мови: від засобу набуття загальної освіти та умови участі в житті суспільства до засобу формування, збереження та засвідчення національної й державницької свідомості та належності до народу” [3, с. 603]. Крім того, дослідниця вказує на те, що задля створення гомогенного в мовному плані суспільства у прикордонних регіонах (Ельзасі, Польщі) створювалися спеціальні школи, мета яких полягала у стрімкій асиміляції іноземців та їх примусовій германізації через інтенсивне засвоєння німецької мови.

Політичним прагненням відповідали дві основні концепції щодо мовної освіти. В одній з них, автором якої був Р.-Г. Гіке (1805–1861), навчання німецької мови вважалася *інструментом загальної освіти*, інша, що систематично розроблялася Р. Гільдебрант (1824–1894), стала *концепцією “німецької освіти”*. Провідною ідеєю цієї концепції стала, за висловом І. Гоголін, “інструменталізація усього мовного навчання для міфологізації минулого німецького народу та піднесення національного” [5, с. 603]. Ця концепція визначала розвиток дидактики навчання мов до 1945 р., більше того, націоналістичні традиції та ідеї залишалися актуальними в Німеччині до 1960 р., а дослідники (Л. Вайсбергер) наполягали на тому, що багатомовність несе багато небезпек, тому що мовна неоднорідність шкодить розвитку мови та лояльності громадян стосовно держави.

З іншого боку, М. Вандружська наполягав на тому, що багатомовність є з історичної точки зору нормальним станом людей і потребує ґрунтовних досліджень. Педагогічні дискусії 60-х рр. ХХ ст. привели до переходу від національної парадигми навчання мов до соціальної, хоча при цьому незмінним залишилися два аспекти: німецька розглядалася як єдина мова спілкування і навчання; вона вважалася також рідною мовою всіх учнів. Національні традиції підтримуються окремими науковцями і сьогодні. Так, наприклад, Г. Іво зауважує, що мова є не тільки інструментом обміну інформацією, а й засобом формування думок, тож, виходячи з такого культурно-мовного розуміння природи мови та її функцій, природною є первинна одномовність людей.

Потужна міграція до Німеччини представників різних культурних спільнот викликала відповідну реакцію з боку педагогічної теорії та практики. У першій фазі міграції (70-ті роки ХХ ст.) з’являється концепція, яка відома як *“педагогіка роботи з іноземцями”* (Ausländerpädagogik). В рамках цієї концепції німецька мова вперше викладалася як іноземна для дітей емігрантського походження, за умов її монополії в суспільстві та в навчальному процесі як державної мови. Зважаючи на мету такого навчання, а саме – усунення дефіцитів у знаннях німецької задля успішної інтеграції в

суспільство, В. Ніелке назвав педагогіку роботи з іноземцями “педагогікою асиміляції”.

Педагогіка роботи з іноземцями піддавалася критиці у 1980-ті рр., тож для багатокультурного суспільства розробляється *концепція міжкультурного виховання*. Ця концепція виходить з того, що європейські країни є державами міграції і такими залишатимуться, а багатомовність перетворюється на характерну ознаку їх багатокультурного суспільства, яка вже розглядається як комунікативна норма.

З іншого боку, не тільки міграція є фактором багатомовності. Європейська інтеграція та економічна глобалізація потребують переорієнтації на багатомовність. Крім того, плюрицентричний характер німецької мови, представленої багатьма діалектами, становить ще один фактор, що висуває перед мовною освітою країни завдання розвитку багатомовної, метамовної компетенції.

Німецька мова зазнає постійних змін, на її основі виникають соціалекти, які характеризуються змішенням різних мов у практиці повсякденного спілкування представників різних мовних та культурних спільнот. Це позначається на його якості і шкодить розвитку німецької літературної мови. Тож, за таких обставин є потреба навчання літературної німецької мови, це завдання покладається на систему шкільної освіти. Таке навчання може відбуватися в умовах білінгвального навчання з урахуванням навичок та компетенцій рідної мови мігрантів.

Важливою складовою навчання мігрантів німецької мови є політика навчального закладу щодо організації навчального процесу. Є три основні моделі мовної освіти школярів мігрантського походження: сегрегація (*die Segregation*), асиміляція (*die Assimilation*) та інтеграція (*die Integration*). Сегрегація має на меті навчання рідної мови у сформованих за національними ознаками класах (роздільне навчання). Асиміляція передбачає навчання насамперед німецької мови як основної мови в умовах країни перебування мігрантів. Інтеграція спрямовує зусилля на дво- чи багатомовне навчання учнів, сприймає багатомовність не тільки як факт дійсності, а і як мету мовної освіти. Фактично, основною моделлю навчання мови у школах Німеччини є інтеграція, а складовими мовної освіти – навчання другої мови, навчання рідної мови та міжкультурне навчання.

Ще одна концепція, що використовується в Німеччині, – інтегроване навчання мов (*integrierte Sprachdidaktik*) передбачає інтенсивну кооперацію навчання рідної та другої мов, співробітництво вчителів мови та учнів, предметів рідної, другої та іноземної мов, спільне планування, розробку стратегічної лінії навчання, міждисциплінарні зв'язки, узгодження фрагментів навчання та розробку багатомовних матеріалів.

Важливо наголосити на тому, що в педагогічній літературі з питань мовної освіти розмежовуються такі поняття, як німецька як друга мова (*Deutsch als Zweitsprache*) у контексті навчання мігрантів та німецька як друга іноземна мова (*Deutsch als zweite Sprache*). Під німецькою як другою (далі – *DaZ*) розуміють навчання другої мови, відмінне від навчання пер-

шої, незалежно від того, відбувається воно в умовах одно- чи багатомовності. Тож, навчання другої мови відбувається в освіті дорослих, підлітків та дітей дошкільного віку, а довгостроковою метою вважається розвиток мовленнєвої компетенції другої мови на рівні носія мови [1, с. 607].

Ознаки навчання DaZ такі:

- вивчення мови відбувається в країні, де вона є державною. Засвоєння відбувається несистематично у процесі повсякденного спілкування і тому виявляє ознаки природного засвоєння мови;

- поштовхом до вивчення є соціальний тиск та повсякденне життя в умовах німецькомовного суспільства;

- навчання відбувається у негомогенних з погляду складу групах, тож використання рідної мови як опори та матеріалу для зіставлення у навчальному процесі з метою засвоєння другої за таких обставин є не завжди можливим;

- навчання відбувається в умовах субімерсії, яка, на відміну від імерсії, є не програмою навчання, а результатом занурення в іншомовне середовище, яке виявляє ознаки багатомовності [1, с. 607].

Ідея впровадження в навчання німецької мови у школах ФРН культури багатомовності ставить перед уроками німецької мови завдання здійснювати загальну мовну підготовку, а виконати це завдання вони можуть тільки тоді, коли буде враховуватися та практично використовуватися різний мовно-культурний досвід учнів, а німецька мова буде викладатися та використовуватися в контексті інших мов, тобто інтеркультурно.

Успішним міжкультурне навчання німецької мови, на думку В. Вінтерштайнер, можливе за умов виконання таких вимог:

- культура багатомовності має стати освітньою метою;

- мають бути розроблені педагогічні концепції та рамкові умови для диференційованого навчання;

- дидактика та методика мають запропонувати ефективні форми та методи навчання.

Завданнями у сфері впровадження багатомовності при навчанні німецької мови є розробка міжкультурної дидактики мови, імплементація навчання німецької мови у загальну концепцію мовної освіти, розробка відповідних навчальних планів, навчальних матеріалів, моделей навчання та відповідна підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів. Але найважливішим є зміни в суспільному ставленні, політиці шкіл щодо мов та політиці держави щодо багатокультурного суспільства та реальної мовної різноманітності у німецькому просторі.

Реформа вищого ступеня шкільної освіти дає підстави сподіватися на те, що навчальні плани складатимуться з урахуванням нового бачення мовної освіти, яке передбачає включення до структури цього поняття не тільки рідної (для ФРН – німецької) мови, а й мов походження дітей-мігрантів, крім того, буде врахований і той багатомовний контекст, у якому перебуває німецька мова.

З цієї точки зору виникає необхідність такої організації навчання рідної мови, щоб і інакомовні діти, і німецькомовні діти здобували мовну освіту на одному рівні [4, с. 21].

Нове розуміння поняття “мовна освіта” спонукало до перегляду ставлення до викладання німецької мови у школах країни. З недавнього часу німецька як друга мова як інтегрована складова німецької рідної мови, в основу чого покладено прагнення подолати кордони між мовами та культурами і створити умови для міжкультурної взаємодії.

Й. Роше, розмірковуючи над значущістю мови в сучасному суспільстві, зазначив, що насправді процеси міжкультурного зближення здатні привести до транскультурної гармонії та збереження миру у світі. Ці процеси розпочинаються там і тоді, де і коли люди починають спілкуватися, забуваючи про існування державних кордонів, абстрагуючись від культурних відмінностей. Тому навчання та вивчення мови виступають сьогодні як один із дієвих політичних інструментів нашого часу, навіть якщо цей факт сьогодні не завжди визнається, а іноді й заперечується політиками.

Дослідники підкреслюють, що вивчення однієї або багатьох мов у добу європейської інтеграції виступає як необхідність з економічного погляду і відкриває кращі шанси на ринку праці, але такий прагматичний аргумент на користь вивчення мов обґрунтовує наявність іноземних мов як навчальної дисципліни в програмах усіх навчальних закладів, але навряд чи може переконати молодь. Тому вивчення кожної нової мови має розглядатися як відкриття нових світів, як збагачення життя людини. Крім того, одним із завдань сьогодення, на думку німецьких дослідників, є відмова від міфів про одномовність та про переваги власної мови над іншими, про монолінгвальність німецьких шкіл. Такий підхід можливий лише за умов навчання рідної мови через контекст інших [4, с. 22].

Навчання в полікультурному та мультилінгвальному середовищі, особливо на уроках рідної мови, передбачає використання дещо інших підходів. Нове розуміння мовної освіти дало поштовх розвитку концепції, яка у німецькій мові дістала назву “Sprachaufmerksamkeit”. З німецької мови цей термін можна перекласти як “мовна увага”. Сама ідея виникла у Великій Британії ще у 70-х рр. ХХ ст. і називається “Language Awareness”, а згодом ця ідея набула ознак концепції. Із самого початку метою такого навчання було протидіяти незадовільним результатам вивчення англійськими школярами рідної мови. Виходячи з того, що в навчальних закладах Великої Британії багатомовність вважається нормою, відбулась трансформація терміна спочатку до “Languages Awareness” (мовна обізнаність, свідоме вивчення мов) та “Languages Cultural Awareness” (свідоме/критичне вивчення мов и культур).

Британська концепція набула великого значення спочатку для дидактики іноземної та другої мови, але вже з 1990-х рр. почала поступово впроваджуватися у практику викладання німецької мови. Німецька мова з її внутрішньою багатомовністю та тісною взаємодією з іншими європейськими та неєвропейськими мовами, що представлені у мовному ландшафті Німе-

ччини, дає можливість для ефективного використання провідних ідей цієї концепції в межах шкільної освіти ФРН.

Тож, під наведеними вище англо- та німецькомовними поняттями, які можна назвати “мовною обізнаністю” (Languages Awareness) та “мовною увагою” (Sprachenaufmerksamkeit), розуміють мовно-дидактичну концепцію, сутність якої полягає у свідомому, критичному вивченні мови. На заняттях рідної мови школярі мають здобувати мовну освіту, до якої інтегровано міжкультурний компонент. Це відбувається за рахунок:

- усвідомлення учнями реальної багатомовності класу;
- вивчення мови у всіх її проявах, з урахуванням як фонетичних феноменів, так і текстологічних; контрастивне вивчення мови;
- залучення до розгляду не тільки представлених у класі мов, а й різних варіантів німецької мови;
- рівнозначної підтримки мовного розвитку як дітей з рідною німецькою мовою, так і тих, для кого вона є іноземною;
- демонстрації та унаочнення тісного зв'язку між мовою та культурою за рахунок наведення прикладів по-різному названих відомих понять і явищ через культурні та світоглядні відмінності, через відповідність/невідповідність фразеологічних одиниць тощо;
- наголошення на тому, що дво- та багатомовність має розглядатися як особистісний і професійний шанс на протидію мовному та культурному етноцентризму [4, с. 23].

Виходячи з того, що фактично учні німецьких шкіл перебувають у багатомовному та полікультурному середовищі, І. Оомен-Вельке розробила підхід до навчання мови з урахуванням багатомовності учнів, який може застосовуватися вчителями та збагачує заняття з німецької мови як з погляду методики викладання, так і з точки зору змісту навчання. Така дидактика багатомовності ґрунтується на декількох мовах у класі та мовної уваги/обізнаності, яка виникає в результаті занурення в багатомовне середовище. З методичної точки зору основою є спонтанне або кероване зіставлення мов, яке формує новий погляд на німецьку мову, але приводить водночас до паралельного практичного використання різних мов. Крім того, за таких умов відбувається, крім керованого процесу навчання, некероване засвоєння знань, які учні здобувають один від одного.

Висновки. Поняття “мовна освіта” в педагогічній літературі Німеччини трактується неоднозначно і розуміється як складне утворення. До мовної освіти включається навчання німецької мови як державної та рідної, навчання мови мігрантів та навчання іноземних мов. Зважаючи на мультикультурний та полілінгвальний характер суспільства, на наявність ранньої дво- та багатомовності, говорити про єдину рідну мову вже неможливо, тож, у науковій літературі намітилася тенденція говорити про першу (L1), другу (L2) та подальші мови (L3, Ln). З огляду на це в контексті Німеччини можна говорити про “мовну освіту”, не виокремлюючи при цьому іншомовну складову, тому що для різних категорій учнів, студентів, дорослого на-

селення, які залучаються до вивчення мов, одна мова, наприклад, німецька або російська, можуть виступати і як перша, і як друга, і як іноземна.

У контексті історичного розвитку поява різних концепцій навчання мов зумовлена, з одного боку, змінами у складі та характері суспільства, а з іншого – з політичними прагненнями та політичною доцільністю. На тлі європейської інтеграції та посилення міграційних процесів, наслідком чого став мультинаціональний та полілінгвальний склад суспільства, змістилися орієнтири у сфері іншомовної/мовної освіти, яка розглядається як складова полікультурної та спрямовує зусилля на порозуміння та зняття напруження на міжнаціональному та міжкультурному рівнях. Нове розуміння поняття “мовна освіта” привело до появи нових концепцій, однією з яких є концепція мовної уваги, розробленої для роботи у змішаних класах, що для Німеччини сьогодні є повсякденністю через значну частку мігрантів у суспільстві.

Література

1. Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch / U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott. – Paderborn ; München ; Wien ; Zürich : Ferdinand Schöningh, 2006. – 1044 s.
2. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / H. Barkowski, H.-J. Krumm. – Tübingen ; Basel : A. Franke Verlag, 2010. – 370 s.
3. Oomen-Welke I. Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht / I. Oomen-Welke, K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 s.
4. Rastner E.M. Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz: Sprachliche Entdeckungsreisen im Unterrichtsfach Deutsch / E.M. Rastner // ide 2-2205. – S. 20–32.

ГРИНЕВИЧ Л.М.

ІНСТИТУЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ В США

Формування національної системи оцінювання та моніторингу якості освіти є однією з важливих передумов цілеспрямованого підвищення якості середньої освіти в Україні. Цій проблемі присвячена низка урядових документів, зокрема постанови Кабінету Міністрів України “Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти” від 25.08.2004 р. № 1095, та “Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти” від 31.12.2005 р. № 1312 та ін. Проте на сьогодні становлення моніторингу відбувається фрагментарно, не створено цілісної його системи [1].

Питання моніторингу й оцінювання якості освіти є предметом дослідження значного кола як вітчизняних, так і зарубіжних науковців [4]. З поміж них слід відзначити праці О. Ляшенка, І. Булах, Г. Єльнікової, І. Лікарчука, О. Локшиної, Т. Лукіної, В. Лунячека, С. Ракова. Проблеми оцінювання якості освіти вивчали зарубіжні дослідники, зокрема: В. Болотов, С. Главз, М. Зельман, Ф. Ківз, Г. Ковальова, О. Майоров, Т. Невілл, М. Поташнік, А. Тайджман, С. Томас, Л. Шепард, Д. Шірінз та ін.