

**О. М. ЕЛЬБРЕХТ**

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В УПРАВЛІННІ  
СИСТЕМОЮ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США**



Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

**О. М. Ельбрехт**

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В УПРАВЛІННІ  
СИСТЕМОЮ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США**

*Монографія*

Ніжин – 2023

УДК 37(73)

Е56

Рекомендовано Вченою радою  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
(НДУ ім. М. Гоголя)  
Протокол № 1 від 28.09.2023 р.

**Рецензенти:**

*Самойленко О. Г.* – ректор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, доцент, кандидат історичних наук;

*Лісова Н. І.* – доктор педагогічних наук, проректор з питань ЗНО і моніторингу якості освіти, Комунальний навчальний заклад «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»;

*Локишин В. С.* – доктор педагогічних наук, викладач, спеціаліст вищої категорії Київського фахового професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка;

*Мороз М. О.* – доктор педагогічних наук, декан гуманітарно-педагогічного факультету Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся», членкиня громадської організації «Міжнародна фундація науковців та освітян».

**Ельбрехт О. М.**

**Е56** Сучасні тенденції в управлінні системою забезпечення підручниками загальної середньої освіти США: монографія. – 2-ге вид., доповн і переробл. – Київ; Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. – 264 с. ISBN 978-617-527-289-3

У монографії проаналізовано сучасні тенденції в управлінні системою забезпечення підручниками шкільної освіти у США. Теоретично обґрунтовано вплив наукових концепцій і теорій, що слугували фундаментом для практичної діяльності суб'єктів управління. Висвітлено історичні аспекти розвитку і сучасний стан навчального книговидання. Розкрито особливості управління шкільною освітою та системою її забезпечення підручниками, характерні для США. Обґрунтовано доцільність використання науково-педагогічних досягнень американських освітян у вітчизняній педагогічній практиці. Книга може бути корисною для наукових працівників, керівників закладів середньої освіти, вчителів, студентів та аспірантів педагогічних закладів вищої освіти.

**УДК 37(73)**

ISBN 978-617-527-289-3

© О. М. Ельбрехт, 2023  
© НДУ ім. М. Гоголя, 2023

# ЗМІСТ

ВСТУП .....	5
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У США.....</b>	<b>17</b>
1.1. Історія розвитку підручника та навчального книговидання США.....	18
1.2. Проблема підручника в педагогічній теорії і практиці: досвід США .....	30
1.3. Наукові концепції та їх вплив на розвиток теорії підручника у США .....	39
Висновки з 1 розділу .....	51
Список використаних джерел.....	53
<b>РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В УПРАВЛІННІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯМ ПІДРУЧНИКАМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ США .....</b>	<b>56</b>
2.1. Розвиток системи забезпечення підручниками шкіл у США в контексті реформування шкільної освіти.....	57
2.2. Гуманізація освіти і системи забезпечення підручниками шкільної освіти США: від теорії до практики .....	69
2.3. Проблема комп'ютерних технологій і електронного навчання у США у педагогічній теорії і практиці.....	78
2.4. Глобалізаційний контекст розвитку шкільної освіти США .....	86
Висновки з 2 розділу .....	101
Список використаних джерел.....	103
<b>РОЗДІЛ 3. НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У США .....</b>	<b>109</b>
3.1. Проблеми термінології в освіті.....	110
3.2. Модернізація освітнього законодавства США як основа розвитку системи забезпечення підручниками шкільної освіти .....	119
Висновки з 3 розділу .....	129
Список використаних джерел.....	131

<b>РОЗДІЛ 4. МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ ЗАКЛАДІВ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У США .....</b>	<b>133</b>
4.1. Генезис концепцій менеджменту та їх вплив на розвиток освітнього книговидання.....	134
4.2. Управління забезпеченням підручниками шкільної освіти у США як система.....	156
4.3. Підготовка вчителя у системі професійного розвитку до участі у розробці підручників у США .....	170
4.4. Теорія і практика взаємодії суб'єктів системи забезпечення підручниками шкільної освіти у США .....	181
Висновки з 4 розділу .....	195
Список використаних джерел.....	197

<b>РОЗДІЛ 5. УПРОВАДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ – ВАЖЛИВА УМОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ .....</b>	<b>206</b>
5.1. Формування авторських компетентностей учителів як складова їхнього професійного розвитку у системі підвищення кваліфікації .....	207
5.2. Учитель як автор навчальної книги: реалії і перспективи .....	220
5.3. Підвищення кваліфікації як фактор розвитку компетентностей керівника щодо управління системою забезпечення школи підручниками .....	228
Висновки з 5 розділу .....	241
Список використаних джерел.....	243

<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>249</b>
-----------------------	------------

<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>255</b>
Додаток А. Перелік умовних позначень.....	255
Додаток Б. Прізвища зарубіжних авторів англійською й українською мовами .....	257
Додаток В. Підходи до прийняття підручника як засобу навчання у США .....	260
Додаток Д. Назви типових посад у видавництвах США .....	263

## ВСТУП

У розробці стратегії реформування загальної середньої освіти в Україні важливе значення має вивчення питань управління системою забезпечення закладів освіти підручниками й іншими засобами навчання (надалі СЗП). Система забезпечення підручниками визначається нами як система підготовки відповідно до державних стандартів, видання, розподілу і доставки до безпосереднього споживача освітніх послуг підручників та інших навчальних і навчально-методичних матеріалів.

Розв'язання проблем управління СЗП є одним з головних завдань у процесах реформування загальної середньої освіти в Україні, актуальність якого визначається:

*\* зміною освітньої ситуації;*

*\* зміною ролі сучасного ринку освітніх послуг;*

*\* необхідністю відповідати на виклики ХХІ ст. щодо оновлення змісту освіти.*

Важливість такого підходу до проблеми управління СЗП зазначається у програмних документах щодо реформування української шкільної освіти.

Актуальність дослідження обґрунтована також низкою суперечностей, що виявив аналіз науково-педагогічної літератури, вивчення практики діяльності державних служб забезпечення підручниками шкільної освіти та стану роботи закладів середньої освіти, а саме між:

*\* неперервним розвитком нових знань і неспроможністю школи передати їх учням в умовах застосування застарілих підручників і методів навчання;*

*\* різними природними здібностями учнів і єдиним рівнем їх розвитку, що пропонує підручник;*

*\* посиленням вимог до якості підручників і відсутністю відповідної сучасності педагогічної моделі управління якістю підручникотворення;*

*\* необхідністю впровадження нових ефективних механізмів управління СЗП і відсутністю науково-обґрунтованої моделі управління;*

*\* потребою у зміні підходів до управління СЗП шкіл на основі оптимальної взаємодії її суб'єктів та відсутністю налагоджених і відпрацьованих механізмів управління такою взаємодією;*

\* педагогічним потенціалом спільної роботи школи з державними службами супроводу процесів забезпечення школи підручниками та недостатньою науково-теоретичною і практичною розробленістю організаційно-змістових умов їх взаємодії;

\* творчим потенціалом шкільного педагогічного колективу і недостатнім його використанням для розроблення й оптимального вибору підручників та інших навчальних матеріалів.

У період соціально-економічних перетворень велике значення для України у розв'язанні означених проблем має ефективне використання досвіду міжнародного співтовариства. Це засвідчує Закон України «Про освіту» (стаття 2), де сказано: «Державна політика у сфері освіти формується і реалізується на основі наукових досліджень, міжнародних зобов'язань, вітчизняного й іноземного досвіду з урахуванням прогнозів, статистичних даних та індикаторів розвитку з метою задоволення потреб людини та суспільства».

Зокрема, значні педагогічні досягнення у сфері управління СЗП має система освіти США – один із лідерів у запровадженні реформ шкільної освіти.

Вивченню досвіду цієї країни з розвитку СЗП присвячено чимало наукових праць. Аналіз літературних джерел дав змогу виявити проблеми освіти і СЗП шкіл США, які є предметом розгляду американських учених: 1) зниження рівня освіти, погіршення якості підготовки фахівців, необхідність глибоких перетворень у системі навчання (В. Д. Джонсон та ін.); 2) мотивування, організаційна культура, лідерство, мікроклімат у колективі, управління закладами освіти (Вайн К. Хой, Сесил Г. Ранскел та ін.); 3) управління освітою, соціальні проблеми, що впливають на діяльність закладів освіти (Дж. Джонсон, Г. Коллінз, Дж. Йохансен та ін.); 4) перспективи альтернативної освіти (Р. Бар, В. Сміт, Р. Міллер, Дж. Мінтц, Г. Уелаг, Т. Янг, та ін.); 5) проблеми полікультурної і двомовної освіти в теорії і практиці розвитку системи освіти США (Дж. Бенкс, К. Грант, К. Слитер, Т. Ньюто, П. Фрайер та ін.); історіографія шкільного підручника США в контексті історичного розвитку країни (Дж.Ф. Вейкфілд та ін.); зміни у змісті, принципах добору навчального матеріалу, методологічному апараті підручника (Р. М. Елсон та ін.); соціокультурний вимір американських підручників (Е. Ф. Провензо, А. Н. Шейвер, М. Белль та ін.).

Теоретико-методологічні засади навчання, що впливають на зміст, практичну побудову підручника, форми організації навчального матеріалу, з'ясовуються у дослідженнях поведінки й

розумових процесів людини (Дж. Дьюї та ін.); проблем самооцінки (К. Роджерс та ін.); впливу позитивних стимулів на поведінку людини (Б.-Ф. Скіннер та ін.); впливу соціальних, когнітивних і поведінкових факторів на результати навчально-пізнавального процесу (А. Бандура та ін.); роботи закладу освіти як соціального інституту (К. Боулдінг, М. МакЛухан, В.-Ф. Орбан та ін.); діяльності закладів освіти в інформаційному суспільстві з формування цінностей особистості (П. Вагцал, Х. Сміт та ін.); проблем інтеріоризації взаємодії у групі (колективі), соціокультурної активності (Ж. Піаже та ін.).

Стан і реформування системи загальної середньої освіти США протягом тривалого часу перебувають у полі зору радянської та української педагогічної науки. Зокрема, це: загальні питання освіти у США (З. Малькова, Б. Вульфсон, Г. Воробйов та ін.); сучасні тенденції реформування школи США (М. Бойченко, О. Джуринський та ін.); стандарти в системі освіти США (М. Бургін, Г. Степенко, Ю. Мілов, О. Ляшенко та ін.); розвиток альтернативної середньої освіти США (І. Ветрова та ін.); методологічні засади педагогіки США (К. Волков та ін.); аналіз дидактичних концепцій у педагогіці США (Г. Дмитрієв та ін.); формування змісту освіти у державних школах США (О. Літвінов та ін.); форми й методи організації індивідуального навчання у США (П. Автономов та ін.); моральне виховання учнів у школах США (М. Красовицький та ін.).

Підґрунтям нашого дослідження стали праці в контексті проблематики підручникотворення. Це роботи з визначення шляхів розвитку шкільного підручника (І. Зверев, В. Макаковський та ін.); дидактичних основ побудови підручника (Ф. Коровкін, І. Лернер, та ін.); концепції розробки шкільних підручників (А. Рахимов, І. Товпинець та ін.); психологічних аспектів управління освітнім книговидаванням (Н. Менчинський, Г. Гранік та ін.); підручника у контексті ідеї педагогічної технології (В. Беспалько та ін.), проблеми освітнього книговидавання у ситуації сучасної ринкової економіки (В. Кривошеєв, Б. Кузнецов, А. Смирнов та ін.); оновлення змісту освіти через НМК в умовах ринкової економіки (Н. Якименко, Н. Зорін та ін.).

Аналіз праць учених засвідчує, що цілісного порівняльно-педагогічного дослідження, в якому б було системно розглянуто тенденції реформування української загальної середньої освіти щодо управління забезпеченням підручниками на основі зарубіжного досвіду, зокрема освіти США, поки що не відбулося.



Обмаль інформаційних джерел і брак можливостей безпосереднього вивчення об'єкта дослідження призвели до суперечності: між необхідністю вивчення і впровадження досвіду розвинених країн і нестачею науково-педагогічної літератури з цієї проблеми; необхідністю вдосконалення вітчизняної системи управління забезпеченням підручниками шкільної освіти й обмеженістю інформації про сучасні форми і методи управління такою системою.

Актуальність проблеми управління СЗП закладів середньої освіти, зацікавленість українських освітян у фундаментальних і прикладних дослідженнях у напрямі розв'язання зазначених вище суперечностей, потреба у вивченні досвіду розвинених країн, разом з тим недостатнє його вивчення зумовили вибір теми дослідження: «Сучасні тенденції в управлінні системою забезпечення підручниками шкільної освіти США».

Дослідження виконано в межах тематичного плану науково-дослідних робіт Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти», теми науково-дослідної роботи відділу науково-методичного забезпечення видання навчальної літератури: «Розвиток управління системою забезпечення підручниками шкільної освіти в Україні і за рубежом (порівняльний аналіз)», що виконується за рішенням Вченої Ради Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» (протокол № 4 від 23.06.2017), № державної реєстрації 0117U006898.

Концепція дослідження.

*Методологічний аспект* досліджуваної проблеми відображає взаємозв'язок і взаємодію наукових підходів до управління СЗП шкільної освіти, а саме: системного, крос-культурного, особистісно-орієнтованого, рефлексивно-діяльнісного. *Системний підхід* орієнтує на визначення в управлінні СЗП шкіл інтегративних системоутворюючих зв'язків, виявлення значення окремих її компонентів для розвитку суб'єктів управлінської взаємодії, з'ясування завдань, змістових і процесуальних характеристик та зворотних зв'язків у функціонуванні різних рівнів освітньої системи у процесах забезпечення підручниками закладів шкільної освіти. З позицій *крос-культурного підходу* з'ясується культурологічна сутність освіти, приділяється увага вивченню взаємозв'язку і взаємозалежності понять «освіта», «зміст освіти», «підручник», «культура». Наукові пошуки ґрунтуються на усвідомленні, що шкільна освіта як явище культури має брати до уваги закономірності її розвитку. Розгляд шкільної освіти в контексті її інтеграції в національну культуру сприяють підвищенню ефективності управління СЗП і дають змогу зберігати

національно-культурні традиції, ефективно впроваджуючи зарубіжний досвід. З позицій *особистісно-орієнтованого підходу* розглядаються ідеї щодо врахування у підручнику особливостей організації освітнього процесу, що сприяють педагогічній взаємодії його учасників на основі врахування різноманітних інтересів, забезпечення права на вибір власної стратегії набуття освіти і засобів її реалізації; висвітлюються особливості організації системи професійного розвитку вчителів у США, спрямовані на її адаптацію до конкретних потреб та інтересів педагогів як майбутніх авторів навчальної літератури. Реалізація *рефлексивно-діяльнісного підходу* передбачає визначення особливостей управління взаємодією в СЗП шкіл у США, виявлення сучасних форм і методів взаємодії як важливого чинника досягнення необхідної якості забезпечення підручниками шкіл у США, збагачення навчання вчителів у системі професійного розвитку творчоперетворювальним, проєктним, дослідницьким аспектами, що відповідно результує у навчально-пізнавальну діяльність учнів. Єдність усіх цих підходів забезпечує адекватне вирішення завдань дослідження та досягнення його мети засобами підручника.

*Дидактичний аспект* проблеми дослідження відображає систему наукових поглядів на освітню політику, характер й обсяг знань, зміст освіти, навчальні програми, які реалізуються у змісті підручника, запропонованих у ньому формах і методах навчання. Розкриваються філософські, психолого-педагогічні й ідеологічні основи шкільної освіти США, подаються наукові концепції та ідеї теорій управління, на засадах яких конструється зміст шкільної освіти, освітні програми, розробляються підручники як засоби їх реалізації. Гуманістичні ідеї зарубіжних учених допомагають розвивати систему шкільної освіти України та її складову – управління забезпеченням підручниками закладів освіти – у напрямку подальшої демократизації, гуманізації, індивідуалізації навчання учнів. Реформування шкільної освіти має значно забезпечувати гнучкість управління СЗП, його швидке реагування на нові потреби суспільства й освітній попит. Дидактичний аспект дослідження передбачає створення організаційно-методичного забезпечення підготовки вчителя як майбутніх авторів навчальної книги та суб'єктів СЗП, визначення форм і методів їх навчання в системі професійного розвитку, шляхів їх реалізації у викладацькій діяльності. У дослідженні з'ясовується ступінь впливу вчителя на учнів, що сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу.

*Соціальний аспект* проблеми дослідження орієнтує на осмислення ролі шкільної освіти, підручника як засобу реалізації змісту освіти, СЗП закладів освіти, визначення їх місця в життєдіяльності суспільства. Сучасне управління має зважувати на перетворення в суспільстві, враховувати зміни міжнародних стандартів у сфері освіти та книговидавничого бізнесу. Головна мета освіти полягає в тому, щоб засобами різних форм і методів навчання і виховання підготувати школярів до активної участі в суспільному житті і сумлінного виконання у майбутньому обов'язків обраної професійної діяльності; створити умови для розвитку особистості учня, здатної практично оцінювати ситуацію, адаптуватися до соціальних змін, продукувати і реалізувати ідеї, намічати шляхи позитивних зрушень, проявляти ініціативу і творчість. Розв'язання означених проблем формування особистості учня передбачає розширення виховних функцій підручника, посилення вимог до педагогічних працівників. Моральні якості викладача, його професійна відповідальність, активна громадянська позиція слугують взірцем для учнів, механізмом формування їхніх особистісних якостей.

Джерельну базу дослідження складають фонди Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки НАПН України імені В.О. Сухомлинського, Американської бібліотеки імені В. Китастого Національного університету «Києво-Могилянська академія».

Ґрунтовними джерелами нашого наукового пошуку стали вітчизняна і зарубіжна педагогічна періодика, ресурси INTERNET, збірники наукових праць «Проблеми сучасного підручника», журнали «Педагогіка і психологія», «Освіта і управління», «Педагогічні науки», «Educational Psychologist», «Encyclopedia of Education», «The New Educational Review», «Higher Education in Europe», результати досліджень у галузі теорії підручника і практики його використання, опубліковані в матеріалах ЮНЕСКО («UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision» та ін.).

Структуру роботи складають вступ, п'ять розділів, списки використаних джерел, висновки з розділів, загальні висновки, додатки.

*У першому розділі* висвітлено теоретико-методологічні основи управління системою забезпечення підручниками шкільної освіти у США. Розглядаються історичні аспекти розвитку шкільного підручника у США. Автором використано дослідження американських учених, в яких розкривається роль підручників в освітньому процесі, розвиток підручника в контексті змін у

педагогіці та цінностях американського суспільства. Матеріали досліджень засвідчують, що підручники є надзвичайно адаптивним засобом навчання: услід за змінами проблем освіти, змінюються і вимоги до підручників, стилі їх написання, представлені в них методи навчання. На основі аналізу результатів досліджень установлено, що процес розвитку шкільного підручника США трансформується на різних етапах історії суспільства залежно від конкретних історичних умов, є результатом соціально-політичних процесів, що відбуваються у країні. Визначено й охарактеризовано етапи розвитку шкільного підручника у США, кожному етапу відповідає покоління навчальних книг, що характеризуються своїми особливостями. З'ясовано, що сьогодні школи США використовують добори різного роду навчальних матеріалів, але базовою залишається основна шкільна книга – підручник, яка використовувалася у навчальних кімнатах по всьому світу протягом століть.

Автор привертає увагу до проблем педагогічної теорії і практики, серед яких проблема забезпечення закладів шкільної освіти якісними підручниками – важливий аспект реформування систем освіти. Обґрунтовується доцільність її розв'язання через інтеграцію з кращими здобутками світової педагогічної думки і творче використання досвіду зарубіжних країн, зокрема США. Автором здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, який дав змогу виявити проблеми підручника, що є предметом розгляду американських учених. Розкрито роль підручника як засобу передачі і засвоєння змісту освіти, засобу реалізації сучасних підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

У контексті вивчення питань розвитку теорії підручника і практики його використання у системі освіти США здійснено дослідження наукових поглядів на освітню політику в цій країні, характер й обсяг знань, зміст освіти, освітні програми. Розкриваються філософські і психолого-педагогічні основи шкільної освіти США, подаються теоретичні положення наукових концепцій, на засадах яких визначається зміст шкільної освіти, вимоги до організації освітнього процесу, технологій навчання і засобів їх реалізації. Визначається характер впливу філософських і психолого-педагогічних концепцій на розвиток шкільної освіти, теорію підручника, втілення теоретичних ідей у практику педагогічної діяльності. Автором аналізуються: 1) зміни в уявленнях освітян США про навчально-пізнавальний процес і вимоги до нього залежно від застосування тих або інших наукових ідей; 2) зрушення у педагогічній практиці в цій країні від педагогіки домінування учителя до орієнтованої на особистість учня

педагогіки; 3) погляди американських освітян щодо ролі у цьому процесі підручника й інших засобів навчання та вимог до них.

*Другий розділ* зосереджується на головних тенденціях в управлінні забезпеченням підручниками шкільної освіти США в контексті її реформування. Розглядаються деякі умови і стійкі закономірності життєдіяльності суспільства, що впливають на шкільну освіту у США загалом і на систему її забезпечення підручниками зокрема. Аналізуються тенденції розвитку СЗП США, які складаються у відгук на багатоаспектний процес перестроювання, що відбувається у шкільній освіті в цій країні. Подаються погляди американських аналітиків щодо ситуації, в якій опинялася шкільна освіта США. Вчені обговорюють сучасну роль держави в реформуванні системи освіти, надають практичні поради щодо подальших змін і деякі застереження. Здійснений аналіз праць американських колег надає можливості навчитися на їхньому досвіді розв'язання деяких проблем освіти і підручникотворення, які вони виявляли у процесі реформування системи шкільної освіти.

Аналізуються сучасна практика і спроби американських колег перекласти теоретичні концепції на мову практичних рекомендацій щодо подальшої гуманізації шкільної освіти та її СЗП. В їхніх працях гуманізація освіти представлена як важливий засіб гуманізації американського суспільства, що сповідує пріоритет гуманістичних цінностей суспільства, створення рівних можливостей для розвитку всіх людей. Розглянуто запропоновані вченими засоби реалізації гуманістичної освіти, серед яких 1) зміна у вимогах до гуманного вчителя, насамперед маються на увазі його вміння працювати з різними системами переконань і світогляду; 2) розвиток освітніх технологій, спрямованих на ефективне навчання різноманітних контингентів учнів, які відрізняються за расовими, етнічними, культурними, лінгвістичними ознаками та соціально-економічним статусом; 3) навчально-методичне забезпечення навчання зазначених категорій учнів, зокрема інтеграція у навчальні плани і програми матеріалів, що відображають проблеми різноманітності (неповні сім'ї, сім'ї іммігрантів, гендерна проблематика, запобігання упередженням та залякуванню на цій основі та інші). Вчені обговорюють сучасну роль держави у розвитку гуманістичної освіти, надають практичні поради і деякі застереження щодо подальших змін. Здійснений аналіз праць американських учених і освітян-практиків надає можливості навчатися на їхньому досвіді розв'язання проблем освіти і СЗП, застосовувати плідні ідеї для реформування української системи освіти.

Подано аналіз проблеми використання комп'ютерних технологій і систем електронного навчання у педагогічній практиці в контексті освітніх традицій США. Представлено наукові ідеї вітчизняних і зарубіжних учених, в яких висвітлюються проблеми понятійно-термінологічного апарату, розкриваються поняття, пов'язані з комп'ютеризованою освітою й електронним навчанням, що характеризують їх особливості, з'ясовується зміна ролі, яку комп'ютер відіграє у розвитку освіти США. Автором проаналізовано практику використання комп'ютерних технологій і систем електронного навчання. Розглянуто результати порівняльних досліджень ефективності комп'ютерних технологій і паперових навчальних матеріалів. Обговорюються перспективи застосування комп'ютера й електронних комунікацій в освітньому процесі.

*У третьому розділі з'ясовуються нормативно-правові основи розвитку шкільної освіти та її СЗП у США.* Для розвитку вітчизняної системи освіти істотне значення має вивчення досвіду розвинених країн, що реформують свої системи освіти відповідно до нових умов глобалізованого світу. Глибокий аналіз педагогічної теорії і практики можливий лише завдяки чіткому визначенню термінів і з'ясуванню особливостей їх застосування залежно від країни. Зважаючи на це, автор аналізує термінологію, прийняту в освіті, особливості її застосування у США. Розглядається науково-педагогічна література, в якій висвітлюються проблеми термінології, аналізуються терміни, розкривається сутність їх використання. Аналіз наукових праць виявив аспекти проблеми дослідження, що визначили її актуальність, а саме: відсутність єдиного термінологічного поля, різночитання термінів. Становище, яке склалося, спричинює недостатню прозорість принципів функціонування систем освіти, ускладнює вивчення їх досвіду, може створювати деякі труднощі під час його впровадження в українську освітню практику. Автор сподівається, що здійснений аналіз термінології сприятиме усуненню зазначених проблем, вивченню освітнього досвіду США, його порівнянню з досвідом України.

Для розвитку вітчизняної системи освіти істотне значення має вивчення досвіду розвинених країн щодо реформування законодавчої бази. Зважаючи на це, автор поставила за мету проаналізувати процеси модернізації освітнього законодавства, їх особливості у США. Джерельну базу дослідження складають наукові праці вітчизняних і зарубіжних освітян, документи Департаменту освіти США, матеріали мережі Інтернет, в яких

висвітлюються проблеми законодавчого регулювання управління шкільною освітою США, питання реалізації у практиці педагогічної діяльності основоположних принципів законодавчих документів. На основі вивчення науково-педагогічної літератури проаналізовано зміни у законодавчій базі шкільної освіти США. Охарактеризовано основні нормативно-законодавчі документи, серед яких Закон «Про початкову та середню освіту» (Elementary and Secondary Education Act (ESEA – 1965 р.), Закон «Про рівні освітні можливості» (Equal Educational Opportunities Act (ЕЕОА – 1974 р.), Закон «Жодна дитина не залишається поза увагою» (The No Child Left Behind Act (NCLB – 2002 р.), Закон «Про успіх кожного студента» (The Every Student Succeeds Act (ESSA – 2015 р.). Базові положення законодавчих актів, прийняті протягом багатьох років, і численні недавні поправки спрямовані на усунення проблем освіти, підтримку освітніх реформ. Визначено тенденції в модернізації законодавчої бази, серед яких посилення позицій федерального законодавства, збалансування централізованих і децентралізованих механізмів управління освітою, посилення стандартизованих вимог до якості освітнього процесу, оптимізація системи оцінювання діяльності закладів освіти.

*У четвертому розділі* розглянуто механізми управління СЗП закладів шкільної освіти у США. Проаналізовано концепції менеджменту, на ідеях яких ґрунтуються сучасні моделі управління книговиданичною організацією та СЗП шкіл.

Розвиток управлінських теорій відбувався переважно за двома напрямками – раціоналістичному (концепція наукового управління, наука адміністрування, теорія систем, кількісних методів) і поведінковому, гуманістичному (школа людських відносин, поведінкові науки, теорія організаційної культури).

У системі менеджменту з раціоналізмом часто ототожнюється професіоналізм. Раціоналістичний підхід пропагується у багатьох школах бізнесу. Але попри всі позитивні риси раціоналізм не завжди забезпечує досягнення ефективності діяльності підприємств і організацій. Через раціоналізм, на думку деяких учених і практиків, багато корпорацій припустилися значних помилок. За раціоналістичного підходу недооцінюються можливості й інтереси клієнтів, недостатньо заохочується розроблення нової продукції, менеджери не зацікавлені у підвищенні конкуренції виробів. Також залишаються без уваги завдання сучасних професійних менеджерів – полегшувати діяльність людей, попри лише заробляння грошей. Як реакція на обмеженість раціоналізму ствердився поведінковий напрям, у полі зору

якого вдосконалення людських відносин, урахування «людського фактора», проблеми залучення працівників до управління, добору способів впливу на людину відповідно до положень науки про її поведінку. Водночас ситуаційний підхід передбачає застосування ідей різних шкіл для вирішення життєвих ситуацій. Завдання менеджера полягає у визначенні оптимальних засобів для досягнення мети у конкретній ситуації. Сучасних менеджерів схиляють до аналізу ситуації і застосування ідей різних шкіл задля оптимального комбінування менеджерських методів.

Вивчення наукових праць засвідчує, що теорії менеджмента еволюціонують, пропонуючи нові ідеї відповідно до потреб сучасних організацій. Концептуальні ідеї теорій менеджменту містять конструктивні начала, які знайшли своє відображення усучасних базових моделях управління американським шкільним книговидавництвом і СЗП шкіл.

У дослідженні аналізується чинна СЗП шкільної освіти США, в якій віддзеркалюється політика держави у галузі освіти. У США, для якої характерною є децентралізація управління освітою, управління СЗП також побудоване на засадах децентралізованого підходу. Перевагою такого підходу є визначальна участь громадськості в управлінні, що забезпечує його демократичний характер, урахування місцевих особливостей і потреб, розвиток громадських ініціатив. Проте недостатній розвиток механізмів розв'язання проблем загальнонаціонального масштабу гальмує координацію діяльності підструктур системи, забезпечення їх рівного розвитку в різних регіонах, розв'язання проблем стандартизації тощо.

Попри характерні для різних штатів і регіонів позитивні і негативні риси в управлінні системою шкільної освіти, наявними є національні особливості сучасного розвитку цієї освіти і книговидавничої справи, зумовлені низкою внутрішніх і зовнішніх факторів. Зокрема, це стосується ступеня децентралізації, механізмів співучасті й підпорядкування в структурі управління державних виконавчих органів, органів громадського управління, самоуправління, механізмів прийняття підручників тощо.

*У н'ятому розділі* обґрунтовано доцільність упровадження зарубіжного досвіду як важливої умови модернізації вітчизняної системи професійного розвитку педагогічних кадрів щодо їх участі в процесах забезпечення шкіл навчальною літературою.

Автор намагається доступним шляхом привернути увагу до категорії освіти «авторська компетентність», до необхідності визначення ролі і місця формування авторських компетентностей учителів як важливої складової їхнього професійного розвитку в системі підвищення кваліфікації.



Зважаючи на теоретичні ідеї зарубіжних освітян і наявний досвід їх реалізації, обґрунтовано важливість відповідної підготовки вчителів. Увагу зосереджено на проблемних питаннях, пов'язаних з підготовкою вчителів у системі підвищення кваліфікації до участі в розробленні підручників. Обговорюється роль учителів у цій діяльності, висвітлюються виклики, з якими вони стикаються.

На цій основі запропоновано один із дієвих шляхів формування вчителів як авторів – залучення їх до інноваційного освітнього проєкту «Учитель як автор навчальної книги» (в межах програми стажування за міжнародним проєктом Фондації Центральноєвропейської Академії Навчань та Сертифікації (CEASC) «Розбудова інституційної спроможності ЗВО та розвиток кар'єри науковців і дослідників» «Міжнародні проєкти: написання, аплікування, управління та звітність» (вересень-листопад 2021).

Трансляція у сучасну практику ідей щодо залучення вчителів до авторської діяльності як одного із шляхів підвищення якості забезпечення школи навчальною літературою є актуальною проблемою, яка набуває в Україні важливого значення в контексті реформування освіти. Але сьогодні діяльність освітян відбувається у складній ситуації високого рівня невизначеності, що ускладнює окреслення чітких орієнтирів діяльності й розвитку. Це зумовлює переосмислення й розширення функцій управління закладом освіти і відповідно нові вимоги до кваліфікації керівних кадрів. Від їхньої управлінської грамотності залежить успішність роботи з професійного розвитку педагогічних колективів. У розділі розглянуто теоретико-праксіологічні основи розвитку професійних компетентностей керівних кадрів закладів загальної середньої освіти у системі підвищення кваліфікації. Розкрито доцільність уведення до змісту підвищення кваліфікації результатів наукових досліджень з проблем управління системою забезпечення підручниками. Доведено, що формуванню професійних компетентностей керівників щодо управління зазначеною системою сприяє збагачення змісту підвищення кваліфікації програмами варіативних дисциплін, що висвітлюють досвід зарубіжних колег. Як приклад наведено дисципліну «Сучасні тенденції в управлінні системою забезпечення підручниками загальної середньої освіти США». Проаналізовано зміст програми навчальної дисципліни стосовно його сприяння формуванню професійних компетентностей керівника щодо управління системою забезпечення підручниками.

# РОЗДІЛ 1

---

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У США

**Мета розділу:** виявити теоретико-методологічні основи розвитку управління забезпеченням підручниками закладів шкільної освіти у США, окреслити концептуальні основи підручничотворення, визначити роль і місце підручника в освітній і культурній сферах у США в процесі його еволюційного розвитку.

З'ясовано стан висвітлення проблеми розвитку шкільного підручника США в педагогічній теорії. Проаналізовано різні точки зору на підручник, вимоги до його змісту, структури, використовуваних методів навчання та оформлення. Вивчення наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів дає підстави для висновку: шкільні підручники відіграють важливу роль у розвитку американського суспільства, займаючи помітне місце в житті на перетині шляхів освіти, суспільства, бізнесу. Здійснено історико-ретроспективний аналіз розвитку шкільного підручника і книговидавання у США, оцінку найважливіших суспільних подій, що вплинули на освітній процес, вимоги до форм і змісту підручника. Представлено концепції і теорії, що слугували фундаментом для практичної діяльності у сфері підручничотворення у США. Знання історії загальної середньої освіти США та її важливої складової – системи забезпечення підручниками закладів освіти – може слугувати базою для дослідження освітніх традицій українського суспільства, керівництвом для ухвалення рішень щодо майбутніх реформ. Розуміння проблем, з якими стикаються освітяни США, є важливим для обґрунтування адекватної змінам в умовах життєдіяльності українського суспільства і моделі розвитку вітчизняної освіти та її підсистеми – системи забезпечення підручниками шкіль.

## 1.1. Історія шкільного підручника та навчального книговидання США

Історико-ретроспективний аналіз означеної проблеми дає змогу:

- з'ясувати, як у США у різні історичні періоди під впливом об'єктивних обставин складалися уявлення про призначення шкільного підручника;
- визначити, що покладалося в основу формулювання вимог до його змісту, форм і методів подання навчального матеріалу;
- виділити етапи розвитку шкільного підручника у США у XVII – XX ст.

### *Ключові слова*

*шкільний підручник, засіб навчання, навчальне книговидання, розвиток, етапи розвитку, проблеми освіти, історичні умови, фактори впливу, мета освіти, методи навчання*

Шкільні реформи в країнах світу, зорієнтовані на виклики ХХІ ст., висуюють перед освітянами злободенні задачі, для вирішення яких актуального значення набуває розвиток сучасного підручника. Кращому розумінню педагогічної ролі підручника сприяють дослідження його історії, запропонованих у ньому методів навчання, висновки вчених про проблеми освіти, що призвели до появи підручників і стимулювали їх розвиток. Значний досвід реформаційних змін у змісті освіти, шкільних програмах, засобах їх реалізації накопичила американська система шкільної освіти. Тому аналіз внеску американських педагогів у дослідження проблеми шкільного підручника США на різних етапах розвитку педагогічної теорії і практики представляє науковий інтерес і практичну цінність.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє говорити про те, що проблема розвитку підручника посіла важливе місце в педагогічній науці. Її значення засвідчують наукові праці Дж. Вейкфілда, Дж. Спрінга, Д. Таннера, Дж. Фаррелла, які є суттєвим внеском у вивчення історико-педагогічних проблем шкільного підручника у США [27; 34; 35; 36]. Плідними виявилися енциклопедичні видання, зокрема «Енциклопедія дослідження в галузі освіти» («Encyclopedia of educational research»)

та «Всесвітня енциклопедія освіти» («World Educational Encyclopedia») [19; 31]. Інтерес представили публікації періодичної преси, Інтернет джерела, в яких представлено різні точки зору на проблему підручника та його історію у США.

Як повідомляє «Енциклопедія дослідження в галузі освіти», підручники використовувалися з часів римського та єгипетського періоду, але до останніх двох-трьох століть учителі спиралися на оригінальні твори (Біблія, Аристотель і т.д.), буклети, псалтир і на первинні моральні й релігійні правила. Виникнувши задовго до появи друкарства в середині XV ст., підручник протягом тисячоліть пройшов складний шлях від глиняних табличок шумерських навчальних текстів для вузького кола обраних (4,5 тис. рр. до н.е.) до сучасної навчальної книги, що видається мільйонними тиражами [19, с. 1415; 24].

За Оксфордським англійським словником, термін «підручник» не мав свого сучасного значення до кінця XVIII ст. Найдавніші підручники в колоніальній Америці стосувалися вивчення англійської мови, формування моральних і релігійних переконань, вивчення арифметики й інших базових навчальних предметів. Як роботи, спеціально написані для навчання учнів, підручники виникли протягом XVIII ст., а на початку XIX ст. стали розглядатися як засіб впливу на зміст навчання [19, с. 1415; 35, с. 2; 36].

Більшість навчальних книг у США для шкіл були імпортовані з Англії, наприклад «Нове керівництво до англійської мови» («A New Guide to the English Tongue» (1740 р.), яке включало історії на моральні та релігійні теми, а також підручник арифметики Томаса Ділворса («Schoolmaster's Assistant» (1743 р.) [35].

Поштовх виданню книг для дітей у Північній Америці, яка в той час була колонією Англії, дав розвиток друкарської справи. В 1639 р. у м. Кембриджі (штат Массачусетс) відкрилася перша типографія. А до кінця XVII ст. друкарський станок працював уже в п'яти містах, а загальна кількість назв друкарських видань досягла 900 [32].

Ймовірно, першим корінним підручником, написаним і виданим в Америці, який використовувався у США понад століття, став релігійно орієнтований «Буквар Нової Англії» («New England Primer», 1683 р. (різні джерела подають різні роки випуску), модифікований на європейських прикладах. Автори-

тарна за методологією, книга була призначена для запам'ятовування. Римована абетка з посиланнями на Біблію, словниковий запас з релігійним забарвленням («благословення», «втіха», «вірність») чітко відображали релігійні й моральні інтереси пуритан. Учні були зобов'язані записувати і говорити фрази, наприклад такі як «У падінні Адама ми всі згрішили». Як зауважує Дж. Спрінг, здавалося, що народження сучасного підручника супроводжувалося ліцензією на катування учнів. Зрозуміло, що роль підручника в основному зводилася до механічного заучування напам'ять змісту запропонованого тексту, часто без належного його розуміння [6, с. 44–45; 19, с. 1415; 27, с. 1; 30, с. 3; 32, с. 1].

Книжкова справа в англійських колоніях Північної Америки розвивалася швидко, до кінця XVIII ст. кількість типографій збільшилася до 24, а кількість назв друкованих матеріалів досягла 1800. З розвитком науки видання богословської літератури поступилося місцем творам буржуазних просвітителів [34]. Пожвавилася і шкільне книговидання. Вийшли в світ «Північноамериканська книга для читання» («North America Reader») Лімана Гобба, «Книга для читання» («Reader») Калеба Бінгама (1779–1832). «Американська орфографічна книга, що містить зачатки американської мови для використання школами у Сполучених Штатах» («American Spelling Book Containing the Rudiments of the American Language for the Use of Schools in the United States») відомого американського автора Ноя Вебстера (1758–1843) з'явилася у 1793 р. Книга була розроблена головне для стандартизації використовуваних у той час варіантів написання [19, с. 1415].

Історія підручника США тісно пов'язана з особливостями історичного розвитку країни. Як засвідчують дослідження, в кінці XVIII ст., після війни за незалежність (1775–1783 рр.), у США почала складатися національна система освіти. Бурхливе зростання промислового виробництва, слабкіші, ніж у країнах Європи, пута становості й феодалізму, наступальна боротьба робітничого класу за поліпшення умов життя стимулювали процес розвитку в США шкільної освіти і навчальних книг, збільшення випуску навчальних видань. Лише одна видавнича фірма «Трумен і Сміт» (Truman and Smith) за 10 років (з 1830 р.) випустили 700 тис. екземплярів шкільних підручників.

Мільйонними тиражами видавалися збірники вправ по орфографії, сотнями тисяч – підручники з географії і т.п. [32; 37].

Сьогодні у США відбувається процес зміни розуміння ролі і мети шкільної освіти, відтак і підходів до формування змісту освіти, розвитку методів і засобів навчання. Цей процес має довгу історію і різні напрями розвитку, які американські вчені намагаються проаналізувати й осмислити. У своїх дослідженнях вони засвідчують зміни у змісті, принципах добору й угруповання навчального матеріалу, у методичному апараті підручників різних історичних періодів, які пов'язують зі зміною мети і призначення підручника. Ранні підручники, відзначають учені, були розроблені для розвитку грамотності. Цій меті відповідали методи подання навчального матеріалу. Основним був запропонований у IV ст. н.е. Еліусом Донатусом катехізисний метод: учитель читав запитання, а учні – відповідь. Формат запитань та відповідей залишався популярним й у шкільних книгах кінця XVIII – початку XIX ст., що підтверджує книга Ноя Вебстера «Грамматична система англійської мови» («Grammatical institute of the English language» (1783). За структурою підручник був подібним до «Буквара Нової Англії». Після введення абетки для читання подавалися чисельні склади, що супроводжувалися короткими фразами і простими реченнями. У другій частині цієї книги у формі відповідей на поставлені запитання подавалися визначення. Наприклад: «Для чого використовується англійська граматики? Для навчання справжнім принципам та ідіоматичним виразам англійської мови». Як вважають учені, книга значно виконувала ті ж функції, що і сучасні книги для читання початкової школи. Граматики Вебстера користувалася попитом протягом наступних 100 років, публікувалася у багатьох виданнях і продавалася мільйонами примірників [30, с. 3; 36, с. 2–3].

Досліджуючи підручники американських шкіл XIX ст., Рут Елсон (1964) дійшла висновку, що багато підручників тієї епохи були написані як катехізики. Пояснення тривалого використання катехізисного методу як основного методу навчання знаходимо у праці Джеймса Боуена «Історія освіти» («History of education» (1975, р. 408). Ранні підручники (наприклад «Граматики» Еліуса Донатуса (IV ст н.е.) й Олександра (Alexander's), 1199 р.), були розраховані на використання в умовах невеликого приміщення, що слугувало класною кімнатою, за відсутності необхідного обладнання (дошки, столів, ручок, чорнил, паперу).

Наведені запитання та відповіді або рими відповідали педагогічній меті, що полягала в запам'ятовуванні визначень, правил, фактів. Спрямовання освітнього процесу на заучування готових текстів без особливої уваги до їх змісту не вимагало від учителя глибоких знань педагогіки і знань предмету. Головна роль учителя зводилася до постановки запитань підручника без зауважень, коментарів або пояснень. Відтак основне навчальне завдання – запам'ятовування відповідей – могло досягатися і без учителя, оскільки підручник виступав як джерело інформації і заміник педагогічної технології (Елсон, 1964, р. 8; Карпентер, 1963) [33; 36 с. 4–5].

Організація процесу навчання залишалася досить примітивною аж до середини XIX ст. Вчителі працювали водночас з окремими дітьми в одній класній кімнаті за різними підручниками. Наприклад, хтось з учнів використовував книгу Ноя Вебстера «Граматична система англійської мови», опубліковану в Хартфорді в 1783 р., в якій уперше було представлено американізований контент. У той же час інші учні могли навчатися за підручником, опублікованим в Англії [37, с. 49].

Зміни в педагогічній теорії, що відбувалися з часів Відродження (XV–XVI ст.), хвиля цінних наукових відкриттів, підірвали традиційний підхід до навчання, призвели до трансформації основної мети навчання від механічного запам'ятовування до розуміння сутності явищ, осмислення навчальної інформації [36]. Нова епоха породила вчених, філософів, мислителів-гуманістів, які піддали критиці середньовічну методика навчання, проголосили культ нової людини. Помітний вплив на розвиток освіти й процес підручникотворення здійснили такі видатні постаті, як Ф. Рабле, М. Монтень, Е. Роттердамський та інші.

Впливовими виявилися ідеї Я. А. Коменського (1592–1670), якого вважають батьком дидактики й основоположником науки про шкільний підручник. Він запровадив вікову періодизацію розвитку дітей, відповідно до неї систему шкільної освіти, створив вчення про сутність, методи і принципи навчання (наочності, свідомості, міцності, послідовності, систематичності, емоційності). Велика його заслуга у запровадженні класно-урочної системи, створенні нових підручників замість застарілих середньовічних. Я.А. Коменський вважав, що підручники мають бути окремими для кожного класу, доступними для учнів, написані гарною мовою, відповідними вікові дітей.

Видатне місце в педагогічній теорії посідає швейцарський педагог Й. Песталоцці (1746–1827). Педагог вважав, що головну увагу в освітньому процесі необхідно зосередити на особі учня, педагогічному використанні власних ідей та чуттєвого досвіду самої дитини. Й. Песталоцці заклав основу спеціальних методик початкового навчання, відповідно до яких у процесі навчання дитина повинна сама вести спостереження і розвивати свої здібності. Велике значення приділяв вивченню рідної мови, розвитку мовлення, збагаченню словникового запасу учня. Він обстоював звуковий метод навчання грамоти, що було надзвичайно важливо, оскільки в ті часи панував буквоскладальний метод.

Педагогіку Й. Песталоцці розвивали його прихильники й учні з різних країн (Фребель, Герbart, Ушинський). Як засвідчує Дж. Вейкфілд, першим американським підручником, який використовував ідеї Песталоцці, був підручник «Перші уроки арифметики» («First lessons in arithmetic»), написаний у 1821 р. Уореном Колберном, засновником Американського інституту навчання (American Institute for Instruction). Навчання чисел було побудоване на основі запитань, пов'язаних з об'єктами з досвіду дитини. Наприклад: «Скільки пальців ви маєте на правій руці? Скільки на лівій? Скільки на обох разом?». Такий метод подачі навчального матеріалу сприяв розвитку мислення і пізнавальних навичок учнів. Підручник був настільки популярним, що залишався у друці впродовж 70-и років [6, с. 45; 36, с. 5–6].

Поява масової освіти в середині XIX ст. призвела до поділу учнів на класи відповідно до вікової періодизації розвитку дітей, що вимагало розподілу навчального матеріалу за роками. Це нововведення пов'язане з появою серії градуйованих книг для читання для загальноосвітніх шкіл. Зокрема, у 1836 р. Цінцінатійською видавничою компанією «Трумен і Сміт» (штат Огайо) (Cincinnati (Truman and Smith) було опубліковано перші дві «Еклектичні книги для читання» Вільяма Х. МакГаффі (McCaffey's Eclectic Readers). Згодом були випущені третя і четверта книги, а в 1837 р. – буквар. Пізніше, у 1843 р., брат Вільяма, Олександр, склав п'яту книгу для читання, а в 1857 р. – шосту. Протягом багатьох років «Еклектичні книги для читання» заповнювали книжковий ринок. Розмір продаж складав два мільйони екземплярів щороку, а в кінцевому рахунку у 1920-х рр. перевищив 122 мільйони екземплярів. Домінування на ринку невеликої кількості книжкових видавничих компаній, відповід-



но широке використання школами невеликої кількості підручників, чинні вимоги щодо регулювання цін на підручники наприкінці XIX ст. призводили до однорідності освітніх програм [37, с. 49].

На початку XX ст. (1920 – 1930-і рр.) на домінуючу роль видавничої індустрії у формуванні шкільної освітньої програми значно вплинув прогресивний просвітницький рух, змінюючи залежність освітнього процесу від підручників на особистісно орієнтовану навчальну діяльність і базові книги для читання, в яких застосовувалися методи навчального дослідження, спрямовані на розвиток словникового запасу. Рух прогресивних освітян у цей період призвів до зменшення використання підручників [37, с. 49]. Педагоги-прогресивісти виступили з ідеєю використання як джерела навчальної інформації матеріалів кількох підручників, книг, інших ресурсів. Ідею підхопили педагогічні колективи провідних шкіл США (зокрема, Школи Лінкольна Колумбійського педагогічного коледжу), які взялися за розроблення відповідних навчальних матеріалів, формулювання ідей нової програми, яка б передбачала інтеграцію декількох предметів на основі залучення додаткових ресурсних матеріалів. Така діяльність освітян стимулювала створення текстів і підручників, більш адаптованих до особливостей учнів та прив'язаних до їхнього життєвого досвіду. З того часу в багатьох підручниках, як правило, виокремлюються підрозділи, містяться запропоновані види навчальної діяльності, проекти й опитувальники, що спонукають до дослідження [35].

Більш тотальні зміни щодо обмеження домінування підручників відбулися у 1950-х рр. З 1956 по 1976 р. Національний науковий фонд (National Science Foundation) профінансував комітети престижних науковців для керівництва серією національних проектів з розробки нових освітніх програм для таких дисциплін, як наука, математика, соціальні дослідження. Відомі як реформа освітньої програми, ці проекти запропонували альтернативні варіанти змісту навчальних матеріалів, сприяли формуванню концепцій, створили умови для розкриття творчого потенціалу академічних учених у розробці наукових ідей і навчальних матеріалів, разом з тим запровадили жорсткіші процедури визнання нових матеріалів. Зазвичай процес розробки освітніх програм здійснювався командами наукових співробітників, які створювали і здійснювали польові випробування мате-

ріалів, відповідно до окреслених цілей проєктів, а потім поширювали їх через семінари в межах підвищення кваліфікації. Нові матеріали мали деякі спільні риси: рідко передбачали підручник як базовий засіб навчання, але передбачали слайди, записи, касети, фільми, ігри, імітації, копії оригінальних документів і першоджерел. Проте, незважаючи на успіхи багатьох проєктів спочатку, згодом з'явилися свідчення слабого використання в школах матеріалів, які вони пропонували [37]. Створені університетськими вченими та викладачами-фахівцями з різних галузей знань, програми багато втрачали в перекладі на мову повсякденної практики, оскільки були занадто віддалені від реалій роботи з великими групами учнів. Відтак, учителі їх просто не використовували [24].

Невдачу, як вважає М. Уотт можна пояснити недостатньою увагою освітніх політиків до вивчення попиту на матеріали, врахування їх складності, механізмів поширення, широкого залучення видавничої галузі до їх виробництва. Отже, у 1970-х і 1980-х рр у класах продовжували використовувати звичайні підручники. Проте поступові зміни в освітніх технологіях від навчання великими групами з перевагою лекційних методів до малих груп й індивідуалізованих форм і методів навчання призвели до урізноманітнення засобів масової інформації, що використовувалися в класних кімнатах. Підручники стали більшими за розміром, естетично привабливішими, оснащеними допоміжними компонентами, такими як посібники для вчителя, робочі книги, тести, додаткові матеріали, аудіовізуальні матеріали [37].

Національні звіти про американську освіту того часу привернули увагу до результатів досліджень, відзначаючи позитивні зміни змісту підручників, разом з тим указували на недостатню їх якість. Серед освітян розвернулися дискусії стосовно ролі та використання освітніх програм і підручників в американських школах. Обговорювалися питання підвищення рівня досягнень учнів, залежності процесу навчання від підручників, необхідності зміцнення професійного контролю, міри опертя вчителів у викладанні на підручники.

Накопичений на той час досвід педагогічної практики дозволив розглянути використання підручника як об'єкт наукових досліджень у контексті розвитку ринку освітніх послуг. За результатами досліджень деякі вчені висловлювали думку, що у

використанні підручників існують труднощі, в багатьох випадках пов'язані з залежністю учителя від підручників, що має бути центральною проблемою педагогічної теорії і практики (Вудворд і Елліотт (1990)). Висновки з інших досліджень ставили під сумнів, що викладачі чітко дотримуються програм, представлених у підручниках, посібниках для вчителя та інших навчальних матеріалах. Стверджувалося, що варіації використання матеріалів добиралися через особистий вибір учителя щодо змісту навчальних матеріалів і методів їх використання. Аналізуючи результати досліджень, учені виявляли способи використання підручників. Наприклад один із способів передбачає безпосередній вплив підручників та інших матеріалів на викладання і навчання без їх демонстрації; а інший полягає у тому, що вчителі використовують підручники, не повністю дотримуючись представлених у них змісту і методики викладання (Соняк і Стодольський (1993)). Оцінюючи роль підручника, деякі вчені доходять висновку: підручники настільки ж універсальні, як формальне масове навчання, де є школи, є підручники; підручники – це не просто педагогічні засоби навчання, вони – інтенсивні політичні документи, зміст яких відображає певне бачення громадян країни щодо історії країни, цінностей і прагнень Дж. Фаррелл [34, с. 5; 35]. Закликаючи освітніх політиків визнати навчальні матеріали важливим засобом покращення якості освіти, дискусії призвели до всенациональних ініціатив щодо підвищення якості підручників [37, с. 50].

Проте в 1990-ті рр. федеральний уряд відклав розв'язання цієї проблеми, віддаючи пріоритети реформуванню, орієнтованому на стандартизацію. Поява стандартизованої освіти не спонукала до визнання ідеї підвищення якості підручника як центральної проблеми освітньої політики [37, с. 51]. Для багатьох педагогів, підручничивиявилися перешкодою на шляху освітнього прогресу, жорно на шії освітньої реформи – переконані авторидовідника з досліджень освітніх програм [12, с. 436–438]. Разом з тим, як вважає М. Уотт, зорієнтовані на стандарти реформи заохочували державні акти щодо приведення підручників у відповідність з державними стандартами [37, с. 51].

На початку ХХІ ст. національний рух за стандартизацію та зовнішнє тестування спрямував зусилля американських освітян на узгодження освітньої програми з стандартизованими тестами,

на навчання з урахуванням змісту майбутніх тестів, як результат, частіше використання робочих зошитів, листів і фотокопій. Разом з тим, гарні підручники пропонують різноманітні види діяльності, проекти, напрями навчального дослідження [35].

Сьогодні дискусії відносно підручників тривають. Суперечки часто формально пов'язані зі змістом освітньої програми. Проте, оскільки підручники є основним засобом її реалізації, дискусії зазвичай зосереджуються на текстах підручників. Обговорення щодо міри, якою освітня програма повинна передбачати такі, наприклад, теми, як місце жінок або расових меншин у суспільстві, виливаються в аргументи про місце та присутність цих груп на сторінках підручників. Подібно відбуваються суперечки щодо представлення ідей теорій креаціонізму й еволюції, про походження людини та різні форми життя на Землі, роль держав в історичних подіях тощо.

Для громадськості підручники – це ще й засіб для демонстрації реалізації її сподівань щодо мети і результатів навчання дітей, відкритий сценарій, який може використовуватися різними верствами суспільства для показу культурного дисонансу в реальних ситуаціях повсякденного життя. Прикладом є діяльність організацій, починаючи від реакційних аналітиків з питань освіти в Лонг вью (штат Техас) (Long view, Texas) до громадських правових організацій, таких як People for the American Way, які регулярно публікують інформацію про зміст шкільних підручників і закликають своїх послідовників брати активну участь у прийнятті місцевих підручників. В основі дискусій лежить складний добір поглядів на роль обов'язкового навчання в житті дітей, на шляхи збереження певних людських цінностей, авторитет батьків тощо. Все частіше предметом уваги стає прихований зміст освітньої програми, що відбивається у підручниках [21, с. 436–438].

Стосовно довгострокового прогнозування підручників, учені пропонують їх подальшу реформу та переосмислення. На погляд Д. Таннера, значна проблема школи, яка постане найближчим часом у зв'язку з широкими та глибокими змінами в американському суспільстві, – це управління інформацією. Він звертає увагу, що все частіше в учнів XXI ст. виникатиме потреба в знаходженні, оцінюванні, створенні інформації, використовуючи доступні джерела. Виникає проблема: як навчати дітей шукати,

відбирати з доступної інформації потрібну та обробляти її для досягнення соціально-конструктивної мети? Таннер стверджує, що саме ця проблема так або інакше, впливає на вимоги до змісту, редагування й оцінки якості підручників. Сьогодні чисельні видавці шукають шляхи «підключення» до електронного класу, надаючи програмне забезпечення, веб-сайти, інтернет-адреси для використання учнями, часто в поєднанні з підручниками. Все більше вчителів сприймає підручник не як єдине інформаційне джерело, а як базову основу для надання знань. Не викликає сумнівів, вважає Таннер, що необхідність формувати в учнів знань і навичок з управління доступною для них інформацією, позитивно впливатиме на розвиток підручника [35, с. 12–13].

Дослідження вчених указують на те, що сьогодні школи використовують не просто книгу або набір книжок, а ретельно створені добори різного роду навчальних матеріалів, включаючи базові тексти, довідники, аудіовізуальні матеріали, графіки, карти, домашні завдання, ресурси комп'ютерного доступу тощо. Пакети навчальних матеріалів буває заміщують основний підручник. Але базовою залишається основна шкільна книга – підручник, яка використовувалася у навчальних кімнатах по всьому світу протягом тисячоліть [34, с. 12–13].

За результатами виконаного дослідження робимо висновки:

1. Процес розвитку підручника як важливого засобу навчання у школах США трансформується на різних етапах розвитку суспільства залежно від конкретних історичних умов, є результатом соціально-політичних процесів, що відбувалися в країні.

2. Розвиток сучасного підручника є часткою історії американської освіти і культури. Відзначимо, що в Україні ми не знайшли праць, які б ґрунтовно висвітлювали історію розвитку американського шкільного підручника. Разом з тим в багатьох публікаціях знайшли відображення різні аспекти цього процесу: всезагальна історія книги, зміст підручників, роль суспільства в розвитку підручника, визначення історичних етапів цього розвитку, розвиток перших американських шкільних книг, соціокультурні аспекти змісту підручника тощо.

3. Аналіз наукової літератури дав змогу визначити й охарактеризувати етапи розвитку шкільного підручника у США у XVII–XX ст. З'ясовано, що кожному етапу відповідає покоління навчальних книг, що характеризуються своїми особливостями.

Перший етап. Середина XVII – кінець (80-ті роки) XVIII ст. Використання імпортованих з Англії шкільних книг. Видання першого корінного підручника (1683 р.). Катехізисний метод викладу навчального матеріалу. Впливна розвиток підручника, зокрема на зміст книг для читання, секуляризації колоніального суспільства, що почалася до середини XVIII ст. Разом з тим збереження релігійного забарвлення змісту матеріалів підручника.

Другий етап. Кінець XVIII – середина XIX ст. Початок створення національної системи освіти США. Посилення процесу розвитку шкільних навчальних книг, збільшення їх випуску. Поява першого американського підручника, який використав ідеї Й. Песталоцці щодо розвитку мислення і пізнавальних навичок на основі власного досвіду дитини (1821 р.). Перехід від релігійно спрямованих підручників до підручників світського характеру.

Третій етап. Середина XIX – початок XX ст. Розвиток масової освіти. Поділ учнів на класи відповідно до вікової періодизації розвитку дітей. Розподіл навчального матеріалу за роками навчання. Поява серії градуйованих (призначених для конкретних класів) шкільних книг (1836–1857 рр.). Стрімкий розвиток книговидавничої індустрії (видання підручників, торгівля підручниками) після закінчення Громадянської війни.

Четвертий етап. Початок XX – кінець XX ст. Впровадження в освітній процес нових особистісно орієнтованих технологій. Розроблення великої кількості варіативних навчальних матеріалів, навчально-методичних комплектів. Розширення можливостей оновлення навчальної літератури. Подальша консолідація у виданні і торгівлі підручниками, скупівля менших компаній більшими.

4. Представлене дослідження не претендує на повноту висвітлення складного шляху розвитку американського підручника. Разом з тим воно дозволяє окреслити перспективи подальшої його розробки, зокрема в напрямку встановлення тенденцій змін у змісті, формах і методах шкільного підручника у США у XXI ст.

## 1.2. Проблема підручника в педагогічній теорії і практиці: досвід США

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми підручника у системі шкільної освіти США дозволив:

- проаналізувати теоретичні підходи і практичні шляхи реалізації теоретичних ідей щодо розвитку підручника і підручникотворення у цій країні;
- з'ясувати точки зору американських колег на місце підручника у системі сучасних засобів навчання;
- визначити головні вимоги щодо методичного апарату підручників нового покоління за ідеями американських колег.

### *Ключові слова*

*зміст освіти, освітня програма, теоретичні підходи, педагогічна практика, засіб навчання, підручник, вимога, принцип, гуманізація, індивідуалізація, диференціація*

На зміст і проведення нашого дослідження на цьому етапі суттєво вплинули наукові праці українських і радянських авторів, в яких висвітлюються проблеми і шляхи розвитку шкільного підручника (І. Зверев), розробки концепції шкільного підручника (А. Рахімов), шкільного підручника в контексті інновацій зарубіжної школи (П. Автономов), розглядаються сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США (О. Літвінов). Значущими для проведення нашого дослідження виявилися роботи американських учених, в яких розкриваються особливості організації і розвитку системи освіти США (Дж. Йохансен), висвітлюються питання реформування загальної середньої освіти США (К. Тьюел), подаються результати досліджень діяльності американських шкіл (Дж. Бренніген), визначається місце підручника у системі сучасних засобів навчання (Дж. Йохансен, Х. Коллінз), якості освітніх програм, підручників та інших навчальних матеріалів (Дж. Познер). Плідною джерельною базою дослідження стали американські енциклопедичні видання, в яких подаються різні аспекти розвитку американської системи освіти, в т.ч. проблеми підручника.

Нові підходи до виховання і навчання у зарубіжній педагогіці на межі XIX–XX ст. (зокрема прагматично-прогресивістські

концепції Ч. Пірса, В. Джеймса, Дж. Дьюї та їхніх послідовників) відбивали змінні умови суспільного розвитку, потреби і вимоги суспільства до особистості. Вирішальну роль у цих концепціях відігравали раціональні аспекти навчання і виховання.

Застосування основного принципу «навчання через діяльність» (learning by doing) спричинило низку змін у характеристиках навчання як інституціональної форми навчання: від авторитарної атмосфери навчального закладу і процесу навчання до зростання автономії учня, вибору ним різних варіантів навчального плану; від пасивної позиції учня до його індивідуальної прагматичної активності у навчанні, докладання власних зусиль і застосування здібностей у певний спосіб і в конкретних умовах.

Плюралізм філософських і педагогічних ідей знаходить прояв у наявності низки оригінальних концепцій освіти, які створюють теоретичні основи підходів до визначення освітніх програм, змісту навчання, вимог до підручника як засобу їх реалізації. Аналітик освітніх програм Дж. Познер зазначає: кожна концепція, пропонує чітке бачення системи освіти, обґрунтовує, чому зусилля багатьох освітян у наданні знань виявляються неплідними, водночас указує шляхи розв'язання проблем, спричинених застосуванням тих або тих підходів. Кожна теорія, говорить він, зосереджується на певних аспектах педагогічних явищ, допомагаючи розробникам програм краще зрозуміти сутність конкретної педагогічної ситуації. Наприклад, теорія Піаже сприяє розумінню індивідуально-когнітивного розвитку учнів, а соціально-психологічний підхід дає змогу зрозуміти, як діти з різних прошарків взаємодіють один з одним [24, с. 258–259].

В різних формах і з різним ступенем інтенсивності концептуальні ідеї впливають на сучасну педагогіку США. Незважаючи на гостру полеміку між ними, відзначимо і спільне для них начало: вони заклали підвалини розвитку сучасного бачення гуманістично зорієнтованої освіти.

Гуманізація освіти – це відображення в освітньому процесі тенденцій гуманізації суспільства на засадах духовності людини, відповідальності за свої вчинки. За «Українським педагогічним словником» (С. Гончаренко, 1997) гуманізація освіти – центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в



світлі їх людинотворної функції. Гуманізація освіти означає повагу до особистості, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів й інтересів; створення сприятливих умов для розкриття і розвитку її здібностей і обдаровань, повноцінного життя на кожному з вікових етапів для її самовизначення. Суттю педагогічного процесу гуманізованої освіти є розвиток особистості. До засобів гуманізації освіти залучаємо формування відносин співробітництва між учасниками педагогічного процесу, виховання в учнів морально-емоційної культури людських взаємовідносин; формування емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини, виховання гуманної особистості – щирої, доброзичливої, милосердної, з розвиненим почуттям власної гідності й поваги до гідності іншої людини [2, с. 76].

Одним із визначальних у гуманістичній педагогіці сьогодення є принцип індивідуалізації в навчанні. Його реалізація на практиці, вважає П. Автономов, є актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії та практики. Узагальнюючи ідеї сучасних дослідників, учений розглядає її в контексті основних навчально-виховних завдань, що постають перед школою. З одного боку, це – напрям індивідуального підходу як принцип технології викладання в умовах класно-урочної системи навчання, що передбачає: врахування творчої індивідуальності кожного учня; визначення особливостей індивідуальної пізнавальної праці школярів; застосування індивідуальних засобів впливу на окремих учнів задля задоволення їхніх інтересів, потреб, розвитку творчого потенціалу; оптимальне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять з метою підвищення якості навчання, розвитку кожного учня. З іншого, це – система організації саморегулюючого навчання, тобто формування в учнів умінь і навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності [1, с. 199].

Шкільна освіта США має значний досвід практичної реалізації ідей індивідуалізації пізнавальної діяльності учнів й організації саморегулюючого навчання. У науково-педагогічній літературі описано чисельні форми індивідуалізованого і саморегулюючого навчання, застосовувані у школах США з метою формування особистісних творчих потенцій школярів.

Засобом, призначеним для реалізації ідей диференціації й індивідуалізації, розвивальних і виховних функцій навчання на

основі врахування індивідуальних особливостей учнів, є підручник [14, с. 30].

В контексті нашого дослідження доцільно з'ясувати сутність поняття «підручник» за ідеями американських учених і педагогів-практиків. За енциклопедією освітнього дослідження (Encyclopedia of educational research), підручники – це праці, спеціально написані для сприяння вивченню конкретних дисциплін. Вперше з'явилися у XVIII – поч. XIX ст. як засіб впливу на зміст навчання у школах і коледжах [19, с. 1415]. Американський учений Дж. Познер вважає, що функцією підручника як книги, за якою відбувається навчання, є щоденне керівництво як щодо результатів так і щодо засобів навчання [24, с. 5, 10]. Як бачимо, за цим визначенням, підручники є інструктивними матеріалами, що використовуються як керівництво для здійснення навчального процесу. Кронбах (1955) посилається на підручники як на засоби навчання, тобтоспочатку незалежно від текстів підручника визначається навчальний план. Навпаки, Еппл (1988) розглядає підручник як декларацію навчального плану. Незалежно від бажання освітян навчальний план у багатьох американських школах визначається не навчальними курсами або запропонованими програмами, а одним конкретним артефактом, текстом, відповідним рівню навчання [21, с. 436–437].

В останні десятиліття в американському суспільстві на різних рівнях відбувалися чисельні дискусії щодо змісту підручників та їх використання. Проблема підручників пролунала у відомій доповіді «Нація в небезпеці» Національної комісії з питань освіти (A Nation at Risk. The National Commission on Excellence in Education (1983). Комісія закликала до жорсткіших вимог до змісту підручників, ретельніших процедур їх оцінювання до їх випуску в світ, надання ширшої інформації споживачам, відповідного висвітлення нових матеріалів, застосування сучасних технологій навчання, використання результатів наукових досліджень у галузі освіти. Відгуком на рекомендації комісії було зростання масиву наукової літератури з проблемами підручників. Особливо посилилася увага до текстів у підручниках. Через програму, вважають американські вчені, підручники потерпають від акценту на широті висвітлення проблем, що відбувається за рахунок поглиблення уваги до особливо важливих питань.

Зрозуміло, що окремі частини текстів часто виявляється стислими до межі незрозумілого для учнів [19, с. 1420].

Чисельні теми і відомості, констатують учені, зазвичай подані в книгах у вигляді доповіді, представлено без належних посилань, прикладів, контрприкладів і метафор, які б мали сприяти розумінню учнями складних понять та явищ. Інформація здебільшого не прив'язана до загального ширшого контексту предметного матеріалу (Тайсон Бернстайн (1988)). Визнається, що тексти недостатньо спрямовані на розвиток кмітливості, уваги (Армбрустер (1984)), не прив'язані до місцевих і глобальних проблем суспільства, стиль викладу не сприяє зануренню учня в читання. Розглядаються альтернативні підходи до написання текстів, доступних для розуміння і запам'ятовування. Зокрема, інноваційна робота Грейвса та співавторів (1988) доводить переваги особистісно-орієнтованого підходу до тексту, спрямованого на спонукання учнів до зворотного зв'язку. Восвітньому середовищі продовжуються дискусії про те, що саме необхідно врахувати при перегляді підручників (Даффі та співавтори (1989) [19, с. 1420]). Також відзначається, що тексти в книжках з деяких дисциплін (відповідно і користувачі) потерпають від недостатньої чіткості у співвідношенні між представленим змістом і навчальними цілями та відсутності осмисленого розгляду поточних досліджень з предмету вивчення (Бек, МакКіоун (1988); Гудмен, Шеннон, Фрімен, Мерфи (1988)). Матеріали підручників з математики підлягли критиці через характер їх змісту (переважала практика навичок порівняно з недостатньою увагою до концептуального розуміння або до розв'язання проблеми), їх невідповідності стандартизованим тестам, використовуваним для оцінювання знань і вмінь з математики, повільне просування навчальних програм (Портер (1989); Флендер (1987); Фрімен і співавтори (1983) [19, с. 1420]).

У 70-80 рр. ХХ ст. критиці піддалися підручники історії, які, на погляд учених, недостатньо відбивали реальні проблеми суспільства, (Фіцджеральд (1979)), перекичували історію соціально-економічних перетворень на користь інтересів багатих (Аніон (1979)). Жорстко критикувалися також підручники з дисципліни «Наука» (Science) та з математики (наприклад, Фландерз (1987); Портер (1989); Ставер і Бей (1987)).

Разом з тим, деякі автори відзначили певні позитивні зміни, що відбувалися в процесі реформування освіти США. Порівнюючи американські підручники різних часів, Дж. Познер звертає увагу на те, що у традиційних текстах представлено зміст навчання без відповідних порад відносно того, що саме є важливим для вивчення і як саме навчати. А тексти у сучасних підручниках більшою мірою відповідають вимогам до підручників як до навчальних систем. Вони містять поради вчителю і учням, робочі зошити, тести, вказівки щодо застосування оцінювальних технологій, лабораторні роботи, відповідні інструктивні матеріали [24, с. 5].

Непростою проблемою виявилася відповідність підручника індивідуальним особливостям школярів. Очевидність необхідності врахування індивідуальних освітніх потреб учнів, стверджують (Дж. Йохансен, Х. Коллінз, Дж. Джонсон), не викликає сумніву. Тож майбутнім учителям необхідно давати знання про те, в який спосіб може відбуватися навчання як груповий процес і як індивідуалізований. Та ці знання є недостатніми без знань, чим саме учні відрізняються один від одного [22, с. 269], тобто без знань про індивідуальні особливості школярів.

Важливими відмінностями між особистостями, вважають вони, є фізичні дані (вага, ріст, стан здоров'я, координація рухів), полові ознаки, вік, соціально-економічне становище, розумові здібності, освітні потреби. Саме ці особливості відіграють значну роль при внесенні необхідних змін до навчального процесу порівняно з традиційним. Педагогічні колективи шкіл реагують на індивідуальні відмінності учнів, створюючи програми, зосереджені на групах учнів з різними здібностями, починаючи від обдарованих дітей до дітей з відставанням у розвитку. Врахування зазначених відмінностей, звертають увагу вчені, вимагає застосування різних методів спрямування навчальної діяльності. Тому вчителі повинні приділяти багато часу підготовці навчальних матеріалів відповідно до свого розуміння особливостей різних категорій учнів і відповідно специфіці їх навчання [22, с. 273].

Шляхи розв'язання зазначеної проблеми в теоретичному і прикладному плані певною мірою висвітлені дослідженнями процедур оцінювання програм для обдарованих і талановитих школярів Д. Габбінса і Д. Рензулі [29, с. 247]. Метою таких програм, говорять вони, є: 1) розвиток в учнів прагнення до майстерності і почуття персональної відповідальності перед собою,

школою, громадою, суспільством; 2) забезпечення учнів навчальним середовищем, яке б сприяло розвитку здібностей; 3) надання альтернатив диференційованого навчання з акцентом на поглибленні мисленнєвих здібностей; 4) представлення можливостей щодо розв'язання реальних життєвих проблем і отримання корисної для спілкування з іншими інформації; 5) визнання і розвиток потреб, здібностей та інтересів обдарованої особистості викладачами, адміністрацією, органами студентського самоврядування, школою і громадою. Сформульовані авторами ідеї щодо призначення програм для обдарованих і талановитих учнів повною мірою можна віднести і до підручників та інших навчальних матеріалів як засобу реалізації таких програм.

Досвід американських шкіл щодо розроблення дидактичних матеріалів, відповідних принципу індивідуалізації, знаходить відображення у дослідженнях Дж. Йохансена, Х. Коллінза, Дж. Джонсона [22]. Вчителі в звичайних державних школах США, як у поданні навчальної інформації, так і в якості роздавального матеріалу для учнів застосовують різноманітні засоби. Зазначені вище вчені поділяють використовувані в американських школах засоби навчання на три групи: 1) освітні засоби масової інформації (друковані, аудіо, наочні, тексти, графіка, малюнки, журнали, енциклопедії, фільми, слайди, освітні телепрограми, радіо, комп'ютерні програми тощо); 2) технічні засоби навчання (всі види механічних і електронних пристроїв, що супроводжують застосування програмового забезпечення, зокрема це – проєктори, програвачі, комп'ютери та інші); 3) програмове забезпечення – система змістових матеріалів, використання яких зазвичай передбачає наявність учителя (підручники, робочі зошити, енциклопедії, газети, журнали, графіка, карти, глобуси та інші). Всі види навчальних матеріалів, що знаходяться у шкільній бібліотеці, в американській системі освіти визнаються матеріалами програмового забезпечення. Багато матеріалів програмового забезпечення, таких як енциклопедія, орієнтовані на школу журнали, паперові носії, виготовляються спеціально для користування дома на платних засадах. Матеріали програмового забезпечення, вважають учені, важливі для навчального процесу і постійно змінюються за формою і моделями використання. В останні роки посилилася увага до базових знань, для формування яких застосовуються друковані

тести, компетентісно орієнтовані матеріали, індивідуалізовані навчальні пакети – додаток до доступних матеріалів програмового забезпечення [22, с. 331]. Зміст навчальних пакетів різний і залежить від змісту програми. За звичай вони містять перелік цілей, конкретних задач, вказівки на об'єкти і види діяльності учнів. Пакети містять підручники для індивідуальних занять, робочі зошити, відеофільми, аудіокасети, таблиці, діаграми, малюнки та інший матеріал; можуть передбачати екскурсії, дидактичні ігри, лабораторні і практичні роботи, використання комп'ютерів, радіо- та телевізійних освітніх програм [1; 8].

Багато видавничих компаній розпочали видавництво і розподіл навчальних матеріалів з опорою на комп'ютерні технології (computer-based). Проте вчені вказують на низку недоліків, що характеризують такі програми. Зокрема, це – використання слабких форм взаємодії (наприклад запитання з варіантами відповідей), занадто сильна опора на текст або картинки (навіть коли ці картинки не відіграють великої ролі у сприянні учням у вивченні навчального матеріалу), зміст навчальних матеріалів не завжди відповідає програмі навчання і т. ін. [22, с. 350].

Важливий аспект застосування шкільного підручника – психолого-педагогічні основи його використання. В цьому контексті актуальна думка про розширення можливостей підручника, в який необхідно закладати систему роботи з книгою, а саме розвиток умінь сприймати текст, орієнтуватися в ньому, користуватися компонентами змісту. Ця вимога виявляється у створенні підручника, цікавого для учнів, текст подається у формі діалогу, що включає постановку питання, висування гіпотез, перевірку запропонованих відповідей та ін. [11, с. 5–17].

У США процес розроблення підручника, який би задовольняв таким вимогам, триває кілька років. Розробники (кілька авторів і редакторів) аналізують недоліки, випробують примірники підручників у школах, корегують матеріали, залучають дизайнерів і художників для створення привабливих, ефективних книг. Чим нижчий рівень освіти, вважають американські колеги, тим важливішим і складнішим є графічне оформлення: воно має більшою мірою розкривати і підкріплювати навчальні стратегії і теорії навчання, на засадах яких побудовано програму [19, с. 1416].

Розвиток концепції підручникотворення у США не можна розглядати окремо від процесів реформування освіти, які відбуваються в країні, починаючи з 80-х рр. минулого століття. Будь-яке зусилля реформувати або створити щось нове має на увазі, що освітяни можуть визнати недоліки і сформулювати бажаніший стан справ. Американські вчені пов'язують реформування з децентралізацією повноважень, що означає передачу повноважень з державного рівня на рівень районів, з районного – на шкільний, від адміністрації – до вчителя, просуваючи процес прийняття рішень на відповідно нижчі рівні системи освіти або школи. У США федеральна адміністрація лише сприяє виданню підручників, залишаючи право вибору спеціальним комітетам департаментів освіти штатів [28, с. 20; 31, с. 1355–1356].

Отже, викладене вище дає підстави для висновування.

1. Аналіз наукової літератури з історії розвитку підручника у США свідчить, що праці вітчизняних і зарубіжних авторів містять важливі факти, що являють теоретико-прогностичну цінність для розвитку педагогічної науки і практики. Разом з тим відзначимо нестачу в Україні науково-педагогічної літератури з зазначеної проблеми, що ускладнює дослідження у цій галузі.

2. У підходах до підручникотворення відображається різноманіття педагогічних теорій. У сучасній системі освіти США педагогікою транслуються у практику підручникотворення ідеї саморозвитку, самореалізації особистості та створення необхідних для цього умов; ідея взаємозумовленості пізнавальних інтересів, активності учнів та змісту освіти, характеру діяльності викладачів і учнів.

3. Дискусії стосовно призначення, змісту та форми організації матеріалів підручника, що відбуваються в американському суспільстві на різних рівнях, впливають на вимоги і механізми розробки підручників та інших навчальних матеріалів. Ідеї розробників доводять, що система шкільної освіти США стала різноманітнішою і більш плюралістичною, ніж в часи її залежності переважно від підручників.

3. Впровадження і застосування у навчальному процесі шкіл США різноманітних засобів навчання спричинюють зміни в організації освітнього процесу і визначають нову роль учителя і підручника та інших навчальних матеріалів.

### 1.3. Наукові концепції та їх вплив на розвиток теорії підручника у США

Аналіз сучасної зарубіжної наукової літератури дозволив:

– з'ясувати вплив філософських і психолого-педагогічних концепцій на розвиток педагогіки як науки і практики;

– розкрити роль наукових шкіл і суспільно-педагогічних рухів у реформуванні і модернізації шкільної освіти, розробленні і впровадженні різноманітних авторських концепцій, освітніх програм, засобів їх реалізації;

– розглянути розвиток теорії підручника в контексті ствердження провідної ролі гуманістичної парадигми, з допомогою якої здійснювався перегляд традиційних підходів до освітнього процесу;

#### *Ключові слова*

*наукова концепція, вплив, розвиток, теорія підручника, гуманістична парадигма, зміст освіти, освітня технологія, освітня програма, засіб навчання, підручник*

Аналіз наукових концепцій, що розроблялися упродовж ХХ ст., засвідчує їх вплив на теорію і практику шкільної освіти, зокрема через формування уявлень про мету, зміст освіти, освітні технології. Підручники, як засіб їх реалізації, відображає широкі освітні перспективи та зміни. Тож роль підручників у цих процесах, визначення й оновлення їх змісту та узгодження застосованої в них методології з науковими досягненнями у галузі освіти є однією з найважливіших проблем, яка завжди знаходиться в полі зору освітніх політиків.

Процеси глобалізації, що відбуваються у різних сферах суспільного життя, в т.ч. в освіті, зумовлюють інтерес до вивчення зазначеної проблеми на рівні світового досвіду. Для нашого дослідження плідними виявилися праці американських колег Р. Арендза, Дж. Йохансена, Дж. Познера, К. Тьюела, в яких аналізуються питання реалізації у практиці педагогічної діяльності основоположних принципів наукових теорій. Американськими вченими проблема засобів навчання, в т.ч. і підручника, розглядається в контексті реформування шкільної освіти США, змін у вимогах до організації освітнього процесу й освітніх програм, розвитку інноваційних технологій навчання. Інтерес також представили наукові праці, в яких висвітлюється вплив



філософських і психолого-педагогічних теорій на реформування системи середньої освіти США, зокрема це дослідження Р. Беланової, В. Жуковського, О. Літвінова та інші.

Підручник створюється відповідно до ідей тієї або іншої теорії навчання. Жодна концепція навчальної діяльності, вважають учені, не може претендувати на завершеність щодо охопту всіх сторін навчання та їх реалізації засобами підручника. Проте разом вони визначають модель освітнього процесу і окреслюють вимоги до засобів навчання [12, с. 23; 14, с. 27–29]. Цілком зрозуміло, що в полі зору вітчизняних і зарубіжних учених виявилася проблема філософських і психолого-педагогічних засад освіти, зв'язку наукових концепцій з шляхами їх реалізації в практичній діяльності закладів освіти.

З багатьох філософських течій ХХ ст. вагомий вплив на педагогічну теорію і практику здійснив прагматизм. Прагматизм (від грец. «прагма» – справа) як філософське вчення виник на межі ХІХ – ХХ ст. Передумовами його появи були швидкі темпи розвитку науки, промисловості, техніки. Теорії освіти – прогресивізм, експерименталізм, соціальний реконструкціонізм є напрямками прагматизму. Прагматизм обстоє зближення виховання з життям, досягнення цілей виховання завдяки практичній діяльності. Засновники прагматичної філософії Ч. Пірс (1839 – 1914) та В. Джеймс (1842 – 1910) претендували на створення нової філософії, на відміну від ідеалізму і матеріалізму. Головні поняття прагматичної філософії – «досвід», «справа». Провідна її ідея: пізнання дійсності зводиться до індивідуального досвіду людини, знання істинне, якщо воно отримане в процесі практичної діяльності людини і є корисним для неї.

Ідеї ранніх прагматистів розвинув американський філософ і педагог Дж. Дьюї (1859 – 1952). Учений привів їх до системи, яку назвав інструментальною або експериментальною. Як метод, що застосовується у філософії, інструменталізм зосереджується на наукових, експериментальних засобах для з'ясування ідей про соціальні проблеми і моральноповедінку. До Дж. Дьюї загальноприйнятим було вважати, що учень має слухняно сидіти на своєму місці і ретельно засвоювати навчальний матеріал. Людина, стверджував педагог, краще навчається у процесі виконання нею справ. Він підтримував заклади освіти, де освітній процес був особистісно орієнтований, а не побудований на авторитаризмі. Наголошував на важливості інтегративних предметів у програмі. Вважав, що організація освітнього процесу

має передбачати участь у ньому учнів, зокрема йдеться про самоконтроль успіхів, залучення до колективних справ тощо. Головна ідея його праць: школа не повинна бути поза життям, навчання – від виховання; важливими принципами виховання і навчання мають бути розвиток активності особистості, збудження інтересу як мотиву діяльності; виховання і навчання здійснюються не в теоретичних формах, а в процесі конкретної практичної діяльності, індивідуальний досвід особистості – засада виховного процесу, метою виховання є «самовиявлення» даних від народження інстинктів і нахилів; людина не повинна керуватися будь-якими заздалегідь сформульованими принципами поведінки і правилами, вона повинна поводитися відповідно до конкретної ситуації і визначеної мети. Важливою є ідея Дж. Дьюї, що освіта повинна зосереджуватись на особистості загалом, адаптувати учня до навколишнього середовища, навчати не лише вузьких академічних тем, а й мислити, розв'язувати на рефлексивній основі проблеми.

У 60-ті рр. ХХ ст. філософія прагматизму і педагогіка, заснована на цьому напрямі, втратили своє значення. В умовах науково-технічної революції постала потреба в людях з глибшими табільш упорядкованими знаннями і принципами поведінки. Це зумовило перегляд і модернізацію класичного прагматизму, котрий у 70-х рр. відродився як неопрагматизм. Методологічні настановлення Дж. Дьюї були доповнені принципами з огляду на новітні тенденції розуміння виховання як процесу соціалізації особистості. Сутність неопрагматичної концепції виховання зводиться до самоствердження особистості (Т. Браммельд, Е. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Хук та ін.). Ця позиція посилює принцип і природу індивідуалістичної спрямованості виховання. Упродовж десятиріччя прагматизм та неопрагматизм виступали теоретичною основою офіційної політики США в галузі шкільної освіти, здійснювали визначальний вплив на діяльність закладів освіти. На теорії прагматизму базується популярна у США система вивчення у старших класах школи предметів за вибором учнів. Неопрагматизм залишається провідним напрямом американської педагогіки та поширюється в країнах Західного світу [7; 8; 13, с 20; 24, с. 230; 25, с. 234].

Філософським напрямом, важливим у контексті нашого дослідження, є позитивізм, поява якого була зумовлена відкриттями в галузі хімії та біології на межі ХІХ – ХХ ст. Представники цього

напряму, здебільше учені-природознавці, абсолютизували природничі науки і методи, що в них застосовуються. Істинним у цій методології визнавали результати, отримані за допомогою кількісних методів, математики і природознавства, а суспільствознавство залічували до галузі міфології.

У надрах класичного позитивізму на етичних ідеях Платона, Аристотеля, Д. Юма, І. Канта зародився, зміцнів неопозитивізм. Представники цього філософсько-педагогічного напрямку намагались осмислити комплекс явищ, спричинених НТР. Залишаючись за своєю суттю позитивістом, це вчення посіло чільне місце у сучасній філософії. Головні положення педагогіки неопозитивізму (Ж. Конант, П. Херс, Дж. Вільсон, Р.С. Пітерс, А. Харріс, М. Уорнок та ін.) такі: система виховання має бути повністю гуманізована, в цьому її основний засіб утвердження у всіх сферах життя суспільства справедливості як вищого принципу відносин між людьми; засадою виховання є не чуттєве освоєння світу, а логіка і переконання; лише за допомогою раціонального мислення як головного критерію зрілості особистості виховання стане фактором саморозвитку особистості. Вплив педагогіки неопозитивізму відчувається у перебудові виховних систем: відбувається поворот до гуманізації суспільного виховання. Тож сучасний педагогічний неопозитивізм називають «новим гуманізмом», «сцієнтизмом» (від англ. «science» – наука) [13, с. 22].

Гуманізм (лат. – людяний, людський) є не лише філософією освіти, а й поглядом, що спирається на припущення, що істинним предметом вивчення є людина. Всі філософські системи приділяли увагу суспільним цінностям та умовам життєдіяльності людей. Ще софісти Давньої Греції вважали людину мірою всіх речей. У Європі у XIV – XV ст. гуманізм був інтелектуальною основою епохи Відродження. Ранні американські гуманісти заперечували пуританську віру, що людина від природи гріховна і погоджувались з Я. А. Каменським, що людей та їхні умови життя можна покращити через освіту. Класичний гуманізм розвинувся після Другої світової війни і був представлений Н. Муреєм Батлером, А. Флекснером та М. Ван Дореном. Гуманісти обстоюють утилітарну концепцію добра для широкого загалу людей, проте заперечують засилля науки, матеріалізму, цінностей масової поведінки. Освітяни, прихильники гуманізму, вважають, що заклади освіти занадто переймаються професіоналізацією та технологізацією навчання, тоді як слід приділяти більше уваги вивченню гуманітарних предметів: засвоєння

гуманітарних предметів допомагає розвиватися інтелектуальним, моральним, естетичним та релігійним якостям людей.

Екзистенціалізм – філософія існування, переживання людиною свого буття у світі; філософський напрям, який визнає особистість вищою цінністю у світі. Її представники: М. Хайдеггер, К. Ясперс (Німеччина), Ж. Сартр, А. Камю (Франція), А. Уайтхед, Р. Ракс, Дж. Адамс (Англія) та ін. Ключове поняття філософії екзистенціалізму – існування (екзистенція) – означає індивідуальне буття людини, зануреної в своє «Я». Таке настановлення передбачає відповідне ставлення до людини і світу. Об'єктивний світ існує лише завдяки буттю суб'єкта. Зовнішній світ такий, яким його сприймає внутрішнє «Я» людини. Індивід має творити себе сам, а мета соціальних інститутів – навчити його творити себе як особистість. Представники сучасної екзистенціальної педагогіки Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Е. Брейзах (США), У. Баррей (Велика Британія) продукують такі соціально-педагогічні ідеї: суспільство завдає моральної шкоди самостійності особистості, оскільки соціальні інститути уніфікують особистість, її поведінку; теорії виховання бракує об'єктивних закономірностей; вона претендує на всезагальність; кожна людина повинна мати об'єктивне уявлення про освіту, сама творити свій світ; обирати свою лінію поведінки: підкорюватись, повставати, знаходити вихід у ситуації, нехтувати соціальні норми, любити, ненавидіти тощо. Істинна людина усвідомлює свою свободу, тому цілком відповідальна за свій вибір, прагне до самоспрямування і самовизначення. Самобутність особистості обмежена колективом, який нівелює і пригнічує її «Я». Осередком виховного впливу є підсвідомість: настрій, почуття, імпульси, інтуїція – це головне, а свідомість, інтелект, логіка – другорядне. Правила педагогічної діяльності прості: менше настановлень, більше дружньої участі, допомоги у пошуках духовної опори в житті; кожен має право творити своє життя в міру своїх природних здібностей. Філософія існування обґрунтовує методологію індивідуалізації освіти і виховання [13, с. 24, 25, 243]. Упровадження ідей екзистенціалізму здійснюється за пильної уваги до теорії цінностей, проблем формування цінностей у людини, питань етики в освіті, в майбутній професійній діяльності. Вчені, зокрема Дж. Леонард, схиляються до думки, що необхідна «прихована програма» соціальних очікувань і цінностей, які передаються школі навколишнім середовищем. Водночас встановлена система знань не може замінити досвід

індивідуума, його особисті мотиви, вибір, відповідальність. Упровадження ідей екзистенціалізму завдає додаткових турбот, оскільки руйнує традиційні філософські основи, на яких ґрунтується освіта. Вибір абсолютної свободи є викликом усім соціальним організаціям та інституціям. Вплив цього напрямку зростає, що мають брати до уваги творці освітньої політики або теорії освіти [25, с. 243].

Біхевіоризм (від англ. – поведінка) – психолого-педагогічна концепція виховання і навчання, яка зародилась на рубежі XIX – XX ст. Згідно з цією теорією поведінка людей зводиться до дій механічних реакцій. У джерел класичного біхевіоризму стояв американський психолог Дж. Уотсон (1878 – 1958). Учений збагатив науку положенням про залежність поведінки (реакції) від подразника (стимулу). Деякі з сучасних психологів поглибили ці погляди. Серед них Дж. Бруне, А. Маслоу, К. Роджерс, Б.-Ф. Скіннер. Зокрема, Б.-Ф. Скіннер працював над проблемою поведінки тварини, що стало вагомим внеском до системи знань. Нарізно від гуманістів, які наголошували, що людина має особливі якості, цілком відмінні від тварин і які не є продуктом еволюції, Б.-Ф. Скіннер розглядав людину як істоту, що залежить від навколишнього середовища і на яку впливають еволюційні процеси, як і на багато живих організмів. Отож контроль навколишніх сил над нашою поведінкою посилюється у сучасному суспільстві. До поведінки, також і агресивної, схиляють позитивні спонукання (підкріплення, стимули). Знання – не лише когнітивний процес, а й поведінковий, психологічний, ситуаційний. Зазначимо, що успішні технології менеджменту і контролю за освітнім процесом ґрунтуються на теорії біхевіористів та його інструментальних методах. У США біхевіоризм є освітньою філософією, яка розвивається. Б.-Ф. Скіннер, К.-Л. Халл, Е.-У Толмен, С. Прессі доповнили класичний біхевіоризм положенням про підкріплення і започаткували необіхевіоризм. Основні ідеї цього напрямку: щоб викликати певну поведінку вихованця, тобто досягти заданого ефекту виховання, треба дібрати дієві стимули і правильно їх застосувати; освітній процес орієнтується на те, щоб у стінах закладів освіти створити атмосферу напруженої розумової діяльності на засадах раціональних алгоритмів, стимулювати індивідуальну діяльність, суперництво за успіхи, виховувати якості «індустріальної людини», діловитість, організованість, дисциплінованість, підприємництво тощо. Електронно-обчислювальна техніка також є

важливим засобом організації та здійснення освітнього процесу [10, с. 255; 13, с. 25; 25, с. 240; 26, с. 210–415].

Заслугує на увагу соціально-когнітивний підхід до навчання і учіння, заснований на теорії біхевіоризму. Соціальні і когнітивні фактори, як і поведінка, згідно з цим підходом, відіграють важливу роль в учінні. Когнітивні фактори – це опертя на сподівання учнів на успіх, соціальні фактори – спостереження поведінки навколишніх, котра є передумовою тих або тих досягнень. Одним із головних архітекторів соціально-когнітивної теорії є А. Бандура [17; 18, с. 226]. Учений стверджує, що навчаючись, людина може репрезентувати або трансформувати власний досвід. Він розвинув модель навчання, яку складають три основні фактори: поведінка (П), особистість / когнітивні фактори (О/К), навколишнє середовище (НС). Через взаємодію ці фактори впливають на учіння. А. Бандура використовує поняття особистість / когнітивні фактори, оскільки багато аспектів особистості, які він описує, є когнітивними. Когнітивні фактори включають очікування, сподівання, ставлення, стратегії, розумові здібності, мислення. Фактори особистості, які не містять когнітивного аспекту, переважно пов'язані з людським темпераментом і передбачають, чи є людина інтровертом або екстравертом, активна або пасивна, спокійна або неспокійна, дружна або ворожа. Фактори особистості / пізнання А. Бандура пов'язує з самоефективністю, тобто вірою в те, що особистість опанує ситуацію і досягне позитивних результатів. Учений вважає, що самоефективність панує над поведінкою людини, вона передбачає появу мотивації до учіння. А. Бандура розглядав, як фактори особистості / пізнання спрацьовують в процесі учіння, зокрема в спостережливому учінні, яке також називається імітаційним або модельним. Таке учіння передбачає спостереження та імітацію чиеїсь поведінки. Вивчення стандартів поведінки через їх спостереження запобігає нудному учінню та власним помилкам. Когнітивна модель навчання А. Бандури передбачає зосередження на специфічних процесах: увазі, продуктивності, мотивації. Словесне пояснення способів виконання дій вважається не таким ефективним, як безпосередня логічна, чітка демонстрація, застосування відеосюжетів. Для ефективного використання моделі А. Бандури викладач має продумувати взірці, також власної поведінки; демонструвати нові стереотипи поведінки і навчати студентів застосовувати їх; використовувати учнів, наставників, гостей як необхідний взірець;

звертатись до взірців поведінки персонажів відомих книг, фільмів, телепередач тощо.

Існують психолого-педагогічні підходи, де переважають не екстернальні (зовнішні) фактори контролю за поведінкою (навчальною), а детермінується зміна поведінки учнів через створення їм умов керувати цією поведінкою самостійно, здійснювати її самомоніторинг та самокорекцію. На цьому наголошують когнітивно-біхевіористські підходи. Когнітивно-біхевіористські підходи ґрунтуються на когнітивній психології, яка наголошує на дослідженні поведінки, і біхевіоризму, який вважає доцільним застосовувати спеціальні прийоми зміни поведінки. Когнітивно-біхевіористські підходи намагаються змінити неправильні уявлення учнів, поглибити їхні навички розв'язання проблем, спонукати до самоконтролю і конструктивної саморефлексії.

Соціально-когнітивні підходи є важливим внеском у розвиток освіти. На противагу біхевіористам, котрі наголошували на ретельному спостереженні, представники цих підходів наголошують на навчанні, що містить соціальні і когнітивні фактори. Загал часу відводиться для спостереження і слухання взірців, а згодом – їх імітації. За когнітивно-біхевіористського підходу наголос на самоінструктуванні, саморегулятивному учінні, що передбачає розуміння студентами своєї власної відповідальності за навчання [18, с. 226; 26, с. 208].

Процес навчання збагачується ідеями конструктивістського підходу. Конструктивізм наголошує, що знання є дещо персональними, індивідуум навчається краще, якщо активно конструює свої знання через власний досвід. Учіння – соціальний процес, під час якого учні випрацьовують своє розуміння сутності явища, застосовуючи попередні знання до вивчення нових явищ, подій тощо. Соціальна дія (за М. Вебером) створює для студентів можливість оцінювати і коригувати своє розуміння явищ і подій, оскільки їхні знання і відповіді оцінюються іншими людьми. А ще вони беруть участь у створенні загальної точки зору, яку поділяють інші. За такого способу соціальної взаємодії навчання є важливим механізмом розвитку мислення учнів [15; 16, с. 4].

До конструктивістських залічують теорії розвитку Ж. Піаже і Л. Виготського. Якщо порівняємо теорії Ж. Піаже й Л. Виготського, то зауважимо зрушення від індивідуального, особистого до співпраці, соціальної взаємодії, соціокультурної активності.

Згідно з когнітивно-конструктивістським підходом Ж. Піаже, учні для конструювання знань трансформують, організують, реорганізують набуті знання та отриману інформацію. Л. Виготський наголошував, що учні конструюють знання через соціальну взаємодію з іншими. На зміст цих знань впливає культура суспільства, до якого належать учні. За теорією Ж. Піаже, викладач має вивчати і розвивати мислення учнів. На думку Л. Виготського, викладач покликаний створювати такі можливості учням, за яких їхнє учіння здійснюватиметься у взаємодії з викладачем й іншими учнями як процес взаємоконструювання знань. В обох моделях викладач є особою, яка спрямовує учнів до пізнання, а не просто керує процесом учіння [20; 26, с. 39, 51]. Шкільна програма, в світлі конструктивістського підходу, розглядається не як важливий інформаційний документ, а як добір ситуацій учіння і діяльностей, через які учні і вчителі проходять разом, обговорюючи зміст і сутність предмету вивчення [16, с. 4].

В останні десятиліття інтерес американських освітян до набутоків Ж. Піаже і Л. Виготського посилюється. Зокрема, ідеями Ж. Піаже захопився Г. Гінзбург (Ph. D., Професор в галузі розвивальної та освітньої психології, Професор математичної освіти (Університет Північної Кароліни, Колумбійський університет). Він застосував ідеї Ж. Піаже до розвитку методів оцінювання, тестів, «клінічного інтерв'ювання», написання підручників з математики, створення відеозаписів класичних проблем клінічного інтерв'ювання за Ж. Піаже. Г. Гінзбург використав ідеї «клінічного інтерв'ювання» як психолого-педагогічну основу навчання, залучення мисленнєвих процесів до щоденної навчальної діяльності учнів [29, с. 2–15].

Ідеології освіти, виражені в підрозділі через різні філософські концепції, закладають фундамент для освітньої політики. Вони завжди динамічні, є підставою для суджень, альтернативних підходів до навчання і відповідно до підручників та інших навчальних матеріалів як засобів їх реалізації.

В цьому контексті цікавими виявляються дослідження американського вченого і педагога Дж. Познера, який проаналізував зміни в освітніх програмах, вимогах до вибору засобів навчання і форм організації навчальних матеріалів залежно від вибору філософсько-педагогічних основ. Традиційна освітня програма передбачає 1) зосередження на єдиному предметі вивчення; 2) освітній процес, орієнтований на вчителя, що



передбачає лекційні й декларативні методи в умовах єдиної групи учнів; 3) серед навчальних матеріалів перевага віддається підручникам і робочим зошитами; 4) регулярне оцінювання засобами письмового тестування; 5) акцент на організації учнів у класи. Дослідна навчальна програма має такі характеристики: 1) вихід поза межі предмету вивчення; 2) опертя більше на проблеми суспільства як джерело знань ніж на підручник й інші спеціально підготовлені навчальні матеріали; 3) освітній процес орієнтований на учня, акцент на роботі в малих групах, перевага кооперативного підходу, змагальна діяльність учнів; 4) організація навчальної діяльності на основі тривалих завдань, наприклад проєктів, виконання яких вимагає відносно довгого періоду часу; 5) залежність від учителя, який виконує більше роль радника і джерела інформації ніж контролера; 6) акцент більше на розвивальних методах, спрямованих на демонстрацію компетентності у виконанні завдань, пов'язаних з ситуаціями реального життя, ніж на письмових тестах, що передбачають повторення фактів і термінології. Біхевіористська освітня програма висуває такі вимоги: 1) тісний зв'язок показників досягнення запланованих результатів з методами їх оцінювання; 2) методи формування навичок; 3) методики оцінювання на основі розроблених критеріїв; 4) система винагороди за правильну поведінку й успішні показники. Когнітивна навчальна програма 1) передбачає глибоке вивчення матеріалу; 2) формує навички і концептуальні знання лише в контексті досвіду і базових знань учнів; 3) спирається на внутрішню мотивацію; 4) віддає перевагу методам клінічного інтерв'ювання і спостереженню порівняно з оцінюванням на основі тестування [24, с. 90-99]. Як бачимо, науковий базис, на якому ґрунтується навчально-пізнавальний процес, спрямовує освітні програми, впливає на застосування засобів їх реалізації, вибір форм організації навчальних матеріалів.

Необхідною умовою для зміни традиційної програми, вважає Р. Арендз, є продукування концептуальних ідей стосовно змісту навчання, вихід поза встановлені стандарти, широке долучення вчителів до цих процесів. На думку Л. Скульмана (1987), знання освітніх цілей і цінностей, філософських та історичних основ освіти, створення освітніх програм і навчальних матеріалів, що слугують засобами педагогічної праці – важливі категорії знань, якими повинні володіти вчителі [16,

с. 10, 152]. У 60-ті рр. минулого століття Б. Джойс і М. Веіл вивчили й описали різні підходи до навчання, що використовувалися учителями в той час. Для їх позначення вчені використали термін «модель навчання» (teaching model), який характеризують такі ознаки: 1) послідовний раціональний виклад теоретичного матеріалу; 2) передбачуваний результат навчання; 3) адекватні обраній моделі методи навчання; 4) розташування у класних кімнатах обладнання, сприятливого для досягнення передбачуваних результатів. Модель з застосуванням методу прямого навчання (direct instruction), заснована на ідеях біхевіоризму і теорії соціального навчання. Була розроблена для сприяння учням у поетапному набутті добре структурованих процесуальних і декларативних знань. При підготовці до проведення уроку за цією моделлю важливим завданням для вчителя є добір матеріалів, які можуть бути перекладені на мову значущих вербальних повідомлень або демонстраційних засобів, що ілюструють конкретні навички. Вербальна інформація, надана учням, зазвичай супроводжується текстом, вступальними гайдами тощо. Повним її контрастом є модель з застосуванням методу кооперативного навчання. Ця модель черпає з теорії соціального навчання і когнітивно-конструктивістських теорій. Характеризується використанням кооперативного завдання, стимулюючими структурами діяльності й організацією пізнавальної діяльності малими групами. Вона може використовуватися для вивчення складного навчального матеріалу і допомагати вчителю у досягненні важливих цілей соціального навчання і формування людських взаємовідносин. Завдання, пов'язані з кооперативним навчанням, менше акцентують на організації академічного змісту, а більше на організації учнів у малих групах і накопиченні різноманітних навчальних матеріалів, використовуваних під час групової роботи. В останні десятиліття широко застосовується модель навчання з опертям на метод розв'язання проблем. Ця модель базується на когнітивній психології і конструктивістській теорії навчання. За оцінкою авторів, цей підхід до навчання є найефективнішим у розвитку процесів мислення вищого порядку, в допомозі учням у конструюванні власних знань про навколишній світ. Дієвим засобом забезпечення успішного засвоєння змісту навчання на основі проблемного підходу виступає організація навчального матеріалу як безперервного ланцюга проблем, причин і наслідків, взаємопов'язаних активним мисленням, але тоді порушується

догматична основа навчання. Тому такий метод доцільно застосовувати в роботі з обдарованими учнями. Від інших відрізняється модель навчання, що передбачає дискусію, яка часто використовується у складі інших моделей. Наприклад, застосовується при навчанні малими групами в процесі кооперативного навчання, при застосуванні методу розв'язання проблем тощо. Стратегії учіння та навчання або когнітивні стратегії (learning and study strategies) спрямовані на допомогу учням. Вони навчають, як осягнути, запам'ятати, пригадати інформацію і навички. Ця модель тримається на ідеях когнітивних та інформаційно-процесуальних теорій (information processing theories). Дослідження, зазначають учені, довели позитивний вплив стратегії учіння та навчання на результати навчально-пізнавальної діяльності школярів [20, с. 9–144].

Як бачимо, в педагогіці США урізноманітнення освітніх стратегій, інтерактивні технології, використання відповідних навчальних матеріалів визнаються важливими засобами сприяння успішному навчанню школярів.

Викладене вище дає підстави для висновування:

1. Під впливом педагогічних ідей видатних представників філософських і психолого-педагогічних течій у шкільній освіті США відбулися значні зрушення у педагогічній теорії і практиці від педагогіки домінування учителя до орієнтованої на особистість учня педагогіки, від авторитарної атмосфери до зростання автономії учня, від пасивної позиції учня до його індивідуальної прагматичної активності.

2. Впровадження у практичну діяльність американських шкіл гуманістичної особистісно-орієнтованої педагогіки висунуло низку завдань, зокрема виникла потреба у розробленні нових технологій навчання і відповідних засобів їх реалізації.

3. Освітяни США відводять важливу роль підручникам та іншим навчальним матеріалам; умовами їх ефективності визнаються: 1) урізноманітнення форм організації навчальних матеріалів відповідно до визначених підходу, програми і технології навчання; 2) адаптація навчальних матеріалів до навчальних інтересів, потреб і можливостей різних категорій учнів; 3) перевага проблемно-пошукових методів представлення знань, що спонукають учнів до застосування власного наявного досвіду, його подальшого набуття і використання.

## Висновки з 1 розділу

На основі аналізу наукової літератури:

1. Обґрунтовано, що розв'язання теоретико-методологічних проблем управління СЗП загальної середньої освіти є однією з актуальних проблем у підвищенні якості освіти і розглядається ученими й освітянами США як необхідний захід підвищення ефективності управління шкільною освітою.

2. Виявлено недостатнє розроблення у вітчизняній педагогіці проблеми сучасних тенденцій в управлінні СЗП загальної середньої освіти США. Систему забезпечення підручниками США побіжно згадують у контексті інновацій у зарубіжній освіті (П. Автономов), реформування управління сучасною загальною середньою освітою США (М. Бойченко), розвитку альтернативної середньої освіти у США у другій половині ХХ ст. (І. Ветрова), з'ясування сучасних тенденцій формування змісту освіти в державних школах США (О. Літвінов), тенденцій реформування середньої освіти розвинених англomовних країн на тлі глобалізаційних процесів (Н. Сбруєва). Комплексного дослідження управління системою забезпечення підручниками шкільної освіти США українськими науковцями не було здійснено.

3. З'ясовано теоретичні основи розвитку системи підручкотворення у контексті реформування середньої освіти США в досліджуваній період (80-і рр. ХІХ ст. – начало ХХ ст.). Теоретичними основами цього розвитку стали ідеї Дж. Познера. Здійснений ним аналіз низки концепцій освіти дозволяє трактувати їх як теоретичне підґрунтя визначення освітніх програм, змісту навчання, вимог до підручника як засобу їх реалізації. Важливими виявилися праці М.Ф. Клейна, в яких визначаються концептуальні основи розроблення навчальних програм, роль навчальних матеріалів і джерел, що використовуються як засоби підтримки процесу навчання. Інтерес представляють дослідження Дж. Йохансена, Х. Коллінза, Дж. Джонсона, в яких обґрунтовується необхідність спрямування підручника на індивідуальні особливості й освітні потреби учнів; Дж. Пуліама, в яких досліджується історія становлення і розвитку американської освіти та роботи Ніетс, Карпентера, в яких розглядається як частина історії освіти історія шкільного підручника; Р. Арендза, К. Тьюела, в яких аналізуються питання реалізації у практиці педагогічної діяльності основоположних принципів наукових теорій.

4. Зроблено висновок про вплив інноваційних починань передових педагогів і мислителів, їх гуманістично-прогресивних ідей (насамперед педагогічна парадигма Дж. Дьюї) на розвиток підручника і підручникотворення на принципах плюралізму та варіативності. Методологічний плюралізм і різне трактування сутності процесу навчання психолого-педагогічними напрямками в педагогіці США унеможливають створення підручників та інших навчальних матеріалів на основі єдиної концепції педагогічної взаємодії і зумовлюють під час розроблення матеріалів зважувати на вибір тих або інших ідей психолого-педагогічних концепцій, виходячи з індивідуальних потреб конкретних груп школярів, особливостей навчальної діяльності з ними.

5. Здійснено визначення СЗП, яке на основі аналізу ідей вітчизняних і зарубіжних учених і практичної освітньої діяльності визначається нами як система підготовки і видання підручників та інших навчальних і навчально-методичних матеріалів відповідно до державних стандартів загальної середньої освіти і вимог до якості освіти при постійно науково-обґрунтованому оновленні змісту матеріалів, а також розподілу і доставки їх до безпосереднього споживача освітніх послуг.

## Список використаних джерел

1. Автономов П. П. Педагогіка діалогу. Інновації зарубіжної школи : навч. посіб. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. 272 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Ельбрехт О. М. Історія шкільного підручника США. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2018. № 3. С. 198–203.
4. Ельбрехт О. М. Наукові концепції та їх вплив на розвиток теорії підручника у США. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*: зб. наук. праць / редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. Вип. 52. 228 с. С. 184–191.
5. Ельбрехт О. М. Проблема підручників у педагогічній теорії і практиці: досвід США. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*: зб. наук. праць / редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. Вип. 51. 378 с. С. 146–150.
6. Корчевська Н. Зарубіжні педагоги про підручник як засіб формування в учнів бажання вчитися: історіографія проблеми. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2008. № 2. 128 с. С. 44–49.
7. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : монографія. Вінниця : Нова Книга, 2002. 512 с.
8. Літвінов О. І. Сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2000. 21 с.
9. Бабашев А. Э. Основные направления развития образования в средней школе США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. 1997. 23 с.
10. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособие. Москва : ФОРУМ – ИНФРА, 1998. 272 с.
11. Зверев И. Д. Школьный учебник: проблемы и пути их развития. *Проблемы школьного учебника* : материалы Всесоюзной конф. «Теория и практика создания школьных

учебников» / сост. Г. А. Молчанова. Москва : Просвещение, 1991. Вып. 20. 240 с. С. 5–17.

12. Лернер И. Я. О дидактических основаниях построения учебника. *Проблемы школьного учебника* : материалы Всесоюзной конф. «Теория и практика создания школьных учебников» / сост. Г. А. Молчанова. Москва : Просвещение, 1991. Вып. 20. 240 с. С. 18–26.

13. Методология и методы социально-педагогических исследований : науч. учеб. метод. пособие для студ., магистрантов, аспирантов и специалистов в области воспитания и образования, соц. педагогов и соц. работников / М-во образования и науки Украины ; Луган. гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко ; авт.-сост. : С. Я. Харченко и др. Луганск : Альма-матер, 2001. 216 с.

14. Рахимов А. З. Логико-психологическая концепция разработки школьных учебников. *Проблемы школьного учебника* : материалы Всесоюзной конф. «Теория и практика создания школьных учебников» / сост. Г. А. Молчанова. Москва : Просвещение, 1991. Вып. 20. 240 с. С. 27–44.

15. Arends, Richard. Classroom instruction and management. New York : McGraw-Hill. С. 1997 – xix, 307 p.

16. Arends, Richard. Learning to teach. 3-d ed. McGraw-Hill, Inc. 1994. 549 p.

17. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 1982. № 37. P. 122–147.

18. Bandura, A. Social cognitive theory. *Encyclopedia of psychology* / ed. John Santrock. 2-nd ed. New York : McGraw-Hill Hightr Education, 2004. 554 p.

19. Encyclopedia of educational research / Marvin C. Alkin, editor in chief ; sponsored by the American Educational Research Association. 6th ed. Macmillan Publishing Company. 1992. 1606 p.

20. Gibbs G. Lecturing to more students: teaching more students, part 2 / Politechnic a. Colleges Funding Council. Oxford : Oxonian Rewley Press, 1992. 235 p.

21. Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association / ed. P. Jackson. New York : Macmillan Pub. Co., 1992, xv, 1088 p.

22. Johansen, John H. et el. American Education. An Introduction to Teaching. Fifth Edition. W.m. Brown Publishers. 1986. 468 p.

23. Ornstein, Allan C., Daniel, U. Levine. Foundations of education Boston : Houghton Mifflin, 1989. 619 p.

24. Posner, George J. Analyzing the curriculum. McGrawHill, Inc, 1992. 290 p.
25. Pulliam, John. James Van Patten History of education in America. 6th ed. s. l. : Prentice-Hall, 1995. 306 p.
26. Santrock, John W. Educational psychology. 2nd ed. Boston ; London : McGraw-Hill, 2004. 554 p.
27. Spring, Joel H. American Education. 10th ed. McGrawHill Higher Education. New York, 2002. 305 p.
28. Tewel, Kenneth J. New schools for a new century: a leader's guide to high school reform / by Kenneth J. Tewel. St. Lucie Press, 1995. 231 p.
29. The enlightened educator: research adventures in the schools / ed. by Gary G. Brannigan. New York : McGraw-Hill, 1996, xvii. 301 p.
30. The textbook as discourse: sociocultural dimension of American schoolbooks / ed. by Evegene F. Provenzo, Annis N. Shaver, Manuel Belle. Taylor & Francis e-Library, 2011. 341 p.
31. World Educational Encyclopedia. Vol. George Thomas Kurian. Facts On File Publications. P. 1355–1356.
32. Всеобщая история книги. MaxBooks.Ru 2007–2018. URL: <http://maxbooks.ru/berabum/shomrak98.htm>
33. Elson, Ruth Miller. Guardians of tradition, American schoolbooks of the nineteenth century. Publication date 1964. URL: <https://archive.org/details/guardiansoftradi00elso>
34. Farrell Joseph, P. Textbooks. Overview. Encyclopedia of Education. Encyclopedia.com. 11 Sep. 2018. URL: <http://www.encyclopedia.com>
35. Tanner, Daniel. School textbooks in the United States. Encyclopedia of Education. Encyclopedia.com. 11 Sep. 2018. URL: <http://www.encyclopedia.com>
36. Wakefield, John F. A Brief History of Textbooks: Where Have We Been All These Years? 1998. 39 p. ; Paper presented at the Meeting of the Text and Academic Authors (St. Petersburg, FL, June 12–13, 1998). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419246.pdf>
37. Watt, Michael. Research on textbook use in the United States of America / IARTEM e-Journal. Vol. 7. № 2. P. 46–72. URL: <http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume7.2/papers/>



## РОЗДІЛ 2

---

# СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В УПРАВЛІННІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯМ ПІДРУЧНИКАМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ США

**Мета розділу:** проаналізувати досвід американських освітян з розв'язання проблем шкільної освіти та її СЗП; виявити тенденції розвитку СЗП США, які складаються у відгук на політику держави у галузі освіти та перетворення у системі шкільної освіти цієї країни; осмислити сутність реформ шкільної освіти США як головної тенденції її розвитку; з'ясувати нову роль учителя у підручникотворенні і забезпеченні підручниками освітнього процесу.

Представлено погляди науковців і освітян-практиків на системні зміни в шкільній освіті США та її СЗП: в структурі управління, організаційному середовищі, освітніх технологіях, навчально-методичному забезпеченні, зв'язках між школою та її оточенням, відносинах між учасниками освітнього процесу.

Проаналізовано сучасну педагогічну практику реалізації ідей гуманізації шкільної освіти та її СЗП, зокрема шляхом розвитку гуманістичного потенціалу учнів, формування у них пріоритетів цінностей, готовності вчителя здійснювати освітній процес на рефлективній основі. З'ясовано місце комп'ютеризованої освіти й електронного навчання у розвитку шкільної освіти США, перспективи е-підручників як засобів навчання.

Здійснений аналіз праць американських колег надає можливості врахувати їх досвід розв'язання деяких проблем освіти і СЗП, які вони виявляли в процесі реформування системи шкільної освіти.

## 2.1. Розвиток системи забезпечення підручниками шкільної освіти США в контексті реформування шкільної освіти

Аналіз розвитку системи забезпечення підручниками шкільної освіти у США дає змогу:

– визначити змістову специфіку сутності понять «реформа», «реформування» в їх суб'єктивному трактуванні американськими вченими;

– з'ясувати значення реформ освіти США для розвитку шкільної освіти та її СЗП, оцінку результатів реформ американськими освітянами;

– проаналізувати сучасні тенденції багатомірних змін, які відбуваються у процесі реформування шкільної освіти.

### *Ключові слова*

*система забезпечення підручниками, тенденція, реформування, реструктуризація, децентралізація, гуманізація, комп'ютеризація, глобалізація, освітня програма, освітні стандарти*

Система забезпечення підручниками (СЗП) є складовою системи управління освітою. Тож проблема розвитку шкільного підручника і СЗП шкіл розглядається у взаємозв'язку з педагогічною теорією і практикою, відбиває типові недоліки і позитивні тенденції розвитку системи освіти.

За словником української мови, тенденція – це 1) напрям розвитку чого-небудь; 2) прагнення, намір, властиві кому-небудь, чому-небудь; 3) потяг, схильність до чогось [20, с. 72]. Інтерпретуючи наведене визначення, під сучасними тенденціями розвитку СЗП шкіл ми розуміємо сформовані напрями розвитку системи організації діяльності зі створення, добору, видання, впровадження і використання шкільних підручників, зумовлені впливом соціальних, культурних, наукових, економічних факторів, притаманних шкільній освіті за останні десятиліття.

Головною тенденцією розвитку шкільної освіти у США з початку 80-х рр. минулого століття є її реформування. Осмислення сутності реформи, вважає К. Тьюел, має виходити безпосередньо з тлумачення слова [43, с. 18].

За словником української мови, реформа – це 1) перетворення, зміна, нововведення, яке не знищує основ існуючої структури; 2) політичне перетворення, що здійснюється панівним

класом без порушення основ існуючого ладу [19, с. 519]. Подібне визначення подає український юридичний термінологічний словник: «Реформа – (латинського походження і означає «перетворюю», «поліпшую», «роблю кращим») перетворення, зміна, перевлаштування якої-небудь сторони суспільного життя (порядків, інститутів, установ), що не знищує основ існуючої соціальної структури. З формальної точки зору, під реформою мається на увазі нововведення будь-якого вмісту. Проте в політичній практиці і політичній теорії реформою зазвичай називають більш менш прогресивне перетворення, відомий крок до кращого» [50]. Юридична енциклопедія (за ред. Ю. С. Шемшученко) тлумачить це поняття як процес кардинальних, часто тривалих за часом, перетворень відповідних сторін суспільного життя, державно-правових інститутів, окремих структур тощо. Реформи, як правило, модернізують і змінюють форму та зміст відповідальних суспільних відносин, не порушуючи при цьому їхніх принципових засад. Цим реформа відрізняються від революції, у ході якої характер перетворень є швидкоплинним і руйнівним для певної системи. Успіх реформ значною мірою залежить від їх системності та наукової обґрунтованості. Це стосується усіх нововведень, у т. ч. в галузі держави і права [22].

Зарубіжні автори у визначенні ознак реформи конкретніше вказують на характер передбачуваних змін. За Незалежним словником Мерріам-Вебстер, реформа – 1) виправлення дефектного, порочного, корумпованого; 2) усунення або виправлення помилок, зловживань, неправильного [70]. У роботах К. Тьюела і Річардсону розглядається як «покращення дефектного, порочного, зіпсованого або розбещеного. Вона також спрямована на усунення зловживання, неправильного, помилок» [43, с. 18]. Отже, реформа – перетворення, зміна, нововведення.

У нашому дослідженні мова йде про реформи середньої освіти США та відповідні зміни її складової – СЗП закладів освіти. Реформа освіти – термін, визначений для позначення мети зміни державної освіти. Історично реформи набували різних форм, оскільки мотиви реформаторів відрізнялися. Однак з 1980-х рр. реформа освіти США була зосереджена на зміні чинної системи з такої, що зосереджена на внесках в освіту, на систему, зорієнтовану на результати (т.б. успішність учнів) [59].

Причинами реформ середньої освіти США було її відставання від інших розвинених країн; постійне збільшення обсягу наукових знань; бурний розвиток інформаційних технологій;

зміна національно-етнічного складу учнів. Основні положення реформи: визнання неможливості існування єдиних для всіх штатів принципів реформування школи, необхідність покращення навчального плану і освітніх програм, включення в них нових прогресивних ідей, підвищення кваліфікації педагогічного персоналу [12; 32; 43].

Американські вчені і освітяни-практики пов'язують реформування системи шкільної освіти з її реструктуризацією. Реструктуризація має багато визначень і передбачає взаємопов'язані концепції та процедури, реалізація яких повинна призвести до підвищення рівня досягнення учнів [32, с. 23]. П. Голдман (1991) наголошує на тому, що визначення поняття «реструктуризація» створюється щодня у процесі перекладу педагогами його сутності на мову різноманітних освітніх програм і візрів поведінки [43, с. 23; 61]. З наведеної точки зору впливає, що реструктуризація має локальний характер, передбачає диференціацію освітніх потреб учнів конкретних закладів освіти відповідно до їх специфіки. На думку К. Тьюела (1995), досить точно сутність реструктуризації відображає визначення поняття, запропоноване Г. Кауелті (1994). Головною метою реструктуризації середньої школи, вважає Г. Кауелті, є підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на досягнення результатів, окреслених в освітній програмі майбутнього. Для створення навчального плану і освітньої програми, відповідних завтрашньому дню, реструктуризація передбачає принципові зміни в очікуваних результатах освітнього процесу, змісті освіти, практиці навчання. Для досягнення цієї мети реструктуризація використовує засоби стимулювання, урізноманітнення організаційних структур, нові й вдосконалені освітні технології, ширшу співпрацю з громадськими установами і батьками [29; 43, с. 23]. У наведеному визначенні реструктуризація представлена як система, компоненти якої взаємодіють, зосереджуючись на підвищенні результативності пізнавальної діяльності учнів щодо набуття знань та навичок, включених до освітньої програми.

Реструктуризація шкільної освіти США загалом охоплює системні зміни в таких аспектах: структура управління, професійні ролі й організаційне середовище, освітні технології, навчально-методичне забезпечення, зв'язки між школою та її оточенням. Реструктуризація передбачає фундаментальні зміни у відносинах між учасниками освітнього процесу. Як бачимо,

реструктуризація (відповідно до такої її інтерпретації) є складним явищем, пов'язаним з трансформаційними змінами у всіх компонентах системи шкільної освіти; вимагає залучення всіх учасників освітнього процесу, одночасного використання різних, проте взаємопов'язаних стратегій змін.

Аналіз ідей американських колег виявляє, що реструктуризація насамперед характеризується поняттям «структурна децентралізація», що має за мету 1) структурні зміни, що зазвичай супроводжуються зменшенням кількості рівнів ієрархії та керівників середньої ланки, отримання у такий спосіб додаткових ресурсів для підтримки нових ініціатив на рівні школи; 2) реорганізація більших організаційних підрозділів у менші, але більш дієві; 3) просування відпрацювання рішень на нижчий рівень системи освіти: передачу повноважень з рівня штатів на рівень округу, з рівня округу шкільній адміністрації, від неї вчителям; 4) зміни у владних повноваженнях і відносинах, посилення місцевого контролю, разом з тим відповідальності шкіл за свою діяльність (соціальні питання, якість освітніх програм, досягнення учнів тощо) [32, с. 9–15; 43, с. 20–32].

Чисельні дослідження особливостей управління системою освіти у США, представлені у науково-педагогічній літературі, засвідчують, що нарізно від України США не має єдиної державної системи освіти, кожен штат визначає освітню політику самостійно. Сучасна система освіти США побудована на принципах самоуправління і самофінансування за взаємодії федеральних, штатних і місцевих органів влади. Не маючи національних стандартів, шкільна освіта країни регулюється власними освітніми стандартами кожного штату. Реальні ж освітні процедури формуються на рівні кожної школи. Для утвердження центральної ролі національні органи влади використовують проблеми справедливості та національної ефективності, спрямовуючи національні ресурси на конкретні сфери потреб у галузі освіти. Зокрема підтримуються потреби дітей, що знаходяться під ризиком, заохочується просвітницька діяльність на національному рівні, співпраця на рівні держави у таких сферах, як розробка освітніх програм тощо [17; 24; 26, с. 28–32].

У системі санкціонування підручників і контролю за їх застосуванням також існує певна специфіка. З аналізу науково-педагогічної літератури ясно, що реформування системи творення підручників та інших навчальних матеріалів, як складової

системи шкільної освіти США, знаходить прояв на різних рівнях: федеральному (розробляються загальні концепції, підходи, стратегії, стандарти освіти, на які орієнтується система підручникотворення); рівень штатів (визначається специфіка штату, особливості його історичного розвитку, традиційний напрям у змісті навчальних предметів, що враховує СЗП); рівні шкільного округу (вивчається національний і етнічний склад населення, місцеві особливості, фінансові можливості, що береться до уваги розробниками підручників); рівень школи (випрацьовуються рішення щодо вибору підручників та інших навчальних матеріалів, зважаючи на кваліфікацію і досвід учителів, приналежність учнів до певної етнічної групи, рівень розумового розвитку учнів, побажання батьків).

У США федеральна адміністрація лише сприяє виданню підручників і посібників, залишаючи право вибору комітетам окремих штатів. Комітети виконують більшу частину роботи з оцінювання підручників. Ця система використовується у деяких штатах і великих шкільних округах. Зазвичай освітяни прагнуть створити комітет, який належно представлятиме інтереси і потреби штату або округу. Дослідження показують, що ідеальними членами комітетів вважаються учителі, які мають відповідну освіту, ґрунтовні знання з предмету, належний рівень педагогічної майстерності, достатній досвід викладання, а також які мають різне етнічне походження. Цінується участь батьків, яка сприяє репрезентації різноманітності учнівського контингенту [15, с. 115; 26, с. 28].

Результатом аналізу дослідниками процесів реформування системи шкільної освіти стало їх переконання у тому, що децентралізація розкриває творчість, привносить нові ідеї, відкриває ширші можливості отримання додаткових ресурсів (регіонально та локально організованих); проте реалізація цих ідей є важливим викликом у реальних ситуаціях сьогодення [31, с. 24].

Відзначимо, що децентралізація як процес адміністративних змін у системі освіти є важливим, але не єдиним аспектом реформування освіти США. У працях вітчизняних і зарубіжних учених значний інтерес представляють результати і рекомендації щодо реформування змісту освіти і відповідно нових підходів до засобів його реалізації.

Американські вчені привертають увагу до проблеми документів освітнього процесу, на які орієнтується СЗП. Зокрема висловлюються ідеї щодо реструктуризації навчального плану –

важливого аспекту реформування шкільної освіти. Історично навчальний план у шкільній освіті США розглядався з позицій дисциплінарно-центричного підходу як перелік дисциплін. Його зміст відображав структуру системи знань, що формувалися у школі. З 1930-х років у зміст навчального плану поступово впроваджувалися ідеї навчання на основі досвіду, запропоновані Дж. Дьюї. Сьогодні чисельні визначення американськими вченими поняття «навчальний план» включають концепцію досвіду, зокрема положення щодо 1) планування школою набуття учнями освітнього досвіду та відповідальність педагогічних колективів за результати з урахуванням сподівань представників конкретних соціальних груп щодо навчальних досягнень їхніх дітей; 2) активне залучення учнів до освітнього середовища; 3) врахування освітніх потреб учнів щодо набуття теоретичних знань; 4) забезпечення учнів необхідними навчальними матеріалами [36, с. 42; 43, с. 21]. Вчені переконані, що на зміну навчального плану, побудованого на засадах фрагментарного, типового для традиційної середньої школи підходу, повинен прийти новий, більш інтегрований навчальний план. Нові навчальні плани повинні відповідати меті навчання та бути узгоджені між собою. Відповідні зміни передбачаються у освітньому процесі: навчання стає менш загальним, сфокусованим на вчителя, конкурентним, а більше персоналізованим, орієнтованим на учнів, кооперативним (Сарасон (1990, 1993). М'юрфі (1990), досліджуючи елементи реструктуризації, визначає три аспекти змін у навчальному плані і освітньому процесі: 1) навчання на основі результатів; 2) навчання на основі розвитку; 3) персоналізація навчання. Він називає нову систему «навчання для розуміння». Увага акцентується на педагогіці, орієнтованій на учня, на відміну від більш традиційної моделі вчителе-орієнтованого навчання. Вчителі, які бажають здійснювати освітній процес на засадах технології «навчання для розуміння», повинні навчитися модифікувати навчальні завдання, спрямовані на зазубрювання фактів і визначень, характерні для більшості підручників та інших навчальних матеріалів [42, с. 12]. Аналізуючи хід шкільних реформ, К. Тьюел відзначає, що освітні програми в реструктурованих школах характеризуються більшою складністю, що зумовлено такими змінами: 1) розширення базового навчального плану; 2) посилення міждисциплінарного характеру змісту; 3) акцент на глибину знань; 4) використання більш оригінальних інформативних матеріалів;

5) зміна режиму навчання; 6) ефективніші методи оцінювання учнів; 7) надання права вчителю щодо додаткового вибору навчальних матеріалів і добору методів навчання [43, с. 21].

Нові підходи до освіти, вважає Х. Коннел вимагають ґрунтовних змін в управлінні освітнім процесом, у взаємовідносинах між учителем і учнями, у навчальних матеріалах. На його погляд, узвичаєний упродовж століть учителе-центрований підхід до навчання учнів цілим класом характеризується формалізмом, авторитаризмом, дотриманням попередньо визначених процедур, передачею інформації з авторитарного джерела, логічною організацією матеріалу, який вивчається. Новому підходу притаманні деякі з наведених характеристик, проте акцент на урізноманітненні шляхів розвитку, допитливості, активності учнів, актуальності знань, що надає школа [31, с. 16–17]. Зміни передбачають нові освітні стратегії та, при необхідності, фундаментальні зміни у роботі шкіл. Реформатори освіти виступають за зміни, спрямовані на вирішення деяких проблем, зокрема: розвиток в учнів складних навичок інтегративного, комплексного мислення, що перетинає межі традиційних предметних областей; інтегрування культурної різноманітності в педагогічну практику, що перетинає традиційні межі навчальних дисциплін, залучає і побуджує учнів до навчання (а не робить їх активно ворожими до школи); підключення школи до реального середовища, в якому учні будуть жити і працювати до кінця свого життя; формування в учнів усвідомлення свого місця в громаді та суспільстві [30, с. IX].

Дослідження щодо використання підручників учителями у школах США, засвідчують, що 1) більшість учителів є прихильниками підручників, що містять відносно легкі для вивчення завдання; 2) вчителі часто адаптують навчальні матеріали, позбавляються від несуттєвого, на їх погляд, або занадто важкого матеріалу, додаючи важливіший; у такий спосіб вони фактично визначають зміст і методи навчання; 3) адаптація підручників та інших навчальних матеріалів відбувається на основі власного розуміння учителем завдань освітнього процесу відповідно до рівня професійної майстерності; 4) за таких умов учні позбавлені можливості отримувати ґрунтовніші знання, опановувати складніші теми (Колінз, Браун, Ньюмен (1984); Швіле та ін. (1983)). Загальні занепокоєння щодо ситуації в школах, призвели до поширення думки про те, що шлях удосконалення діяльності шкіл полягає в підготовці вчителів до навчання відповідно до чітко



визначених принципів і до пропаганди програм, спрямованих на підвищення педагогічної майстерності викладачів (Д. Болл, Хангер, (1988–89); Мандевілл, Ріверс (1988–89); Спаркс, (1988–89) [42, с. 11–12, 71–73].

Висновки з досліджень, які зробили новатори, були такими: якщо є бажання змінити школи, то з самого початку до процесу інноваційних змін повинні бути залучені практикуючі, досвідчені вчителі. Вчителів необхідно знайомити з інноваційними моделями навчання учнів, а також надавати їм час для опанування нових технологій навчання. Це вимагає реформування педагогічної освіти, розвиток мережі опорних шкіл, де вчителі могли б проходити гарну практику за підтримки адміністрації, що заохочувало б учителів до інновацій [30, с. XI–XII].

В полі зору реформаторів розширення повноважень і професійних можливостей учителів, підвищення ефективності професійної підготовки вчителів та їхньої відповідальності, спрямовані на вдосконалення освітнього процесу. Розвиваються механізми, які дозволяють учителям взяти на себе функції контролю над рішеннями, що історично було прерогативою інших – керівних кадрів. Стратегічні зміни педагогічної ролі вчителів, які пропонуються, найчастіше містять ідеї щодо 1) формування у вчителів адекватних сучасності знань предмету; 2) підвищення якості навчальних матеріалів, які вони повинні використовувати на заняттях; 3) тренування вчителів у застосуванні ефективних методів навчання. Всі три аспекти змін взаємопов'язані, поодинокі вони не можуть бути достатніми для зміни моделей традиційного освітнього процесу [42, с. 11–12]. Повноваження, які надаються вчителям, сприяють вибору оптимального варіанта підручника для них і учнів, урізноманітненню та актуальності навчальних матеріалів (Еріксон, Формалонт (1979); Уотс-Таффе (2006) [15, с. 117].

Реформування СЗП передбачає покращення якості підручників та інших навчальних матеріалів, підвищення рівня об'єктивності знань (особливо суспільствознавчих дисциплін), оновлення застарілої інформації, використання сучасних знань про відкриття у різних галузях науки, долання сталих стереотипів і різних форм дискримінації.

Зміни, що стосуються проблеми якості в шкільній освіті США, зосереджуються на питаннях розвитку системи освіти і підручникотворення, досягнення ефективності, встановлення

стандартів діяльності, вимірювання результатів, визначення змісту навчання, підвищення ефективності професійної діяльності вчителя. Надається більша свобода прийняття рішень, разом з тим передбачається посилення відповідальності і відпрацювання механізмів підзвітності.

Питання покращення якості знаходить широке визнання як пріоритетне, проте залишається проблематичним. Ускладнення, на погляд Х. Коннела, полягає у з'ясуванні, чи пропонувані, прийняті для вимірювання та підвищення якості засоби спрямовані на її підвищення, чи виявляють вони причини непродуктивності діяльності вчителя, чи забезпечують фактичне досягнення бажаного результату, чи не ведуть до нових обмежень і великих затрат [31, с. 20]. Критерії оцінювання підручників, застосовувані у США, дуже різняться. Більшість шкільних округів використовують єдину форму оцінювання, перевірочний список або набір критеріїв, проте деякі округи дозволяють членам комітетів формулювати оціночні критерії самостійно. Більшість систем критеріїв оцінювання зосереджені на точності змісту; обсязі, послідовності та швидкості подачі матеріалу; корисності для вчителів; відповідності стандартам освітньої програми чи тестування у штаті або окрузі. Рекомендується використовувати інструменти оцінювання, які вимагають більшого, ніж відзначення галочкою правильною відповіді. У деяких випадках форми оцінювання передбачають коментар або виставлення оцінки якості матеріалів. В інших – наявність певних характеристик, а не якісних показників цих характеристик. Форми також відрізняються за деталізацією. В одних надаються загальні рекомендації для подальшого індивідуального тлумачення експертами, в інших – конкретніші вказівки щодо виставлення оцінки або письмових відповідей. Відтак, важливою є підготовка експертів для оцінювання підручників, що не обмежується простим поінформуванням щодо вимог, а охоплює перегляд останніх досліджень у галузі підручникотворення та відповідній галузі знань, ознайомлення з повними текстами підручників тощо (Джерело: Watts-Taffe, S. (2006), «Textbook selection and respect for diversity in the United States» in E. Roberts-Schweitzer (ed.), *Promoting Social Cohesion through Education: Case Studies and Tools for Using Textbooks and Curricula*, World Bank, Washington, DC.) [15, с. 115–118].

Введення стандартів у зміст шкільної освіти – одна із тенденцій її розвитку – напряму торкається проблеми вимог до

сучасних навчальних матеріалів. Розробка і введення загальнонаціональних стандартів у галузі освіти руйнує усталену американську традицію самостійності шкільних округів та індивідуалізму в освіті. Цьому процесу чинять перепони місцеві органи шкільної освіти і попечительські ради шкільних округів, оскільки їх позиції несумісні з ідеєю державного контролю у сфері освіти.

Словникова інтерпретація терміну «стандарт» передбачає його подвійне значення: 1) виразний об'єкт (банер), розташований у верхньому кінці жердини, який використовувався для позначення пункту згуртування, особливо в бойових діях, або слугував емблемою, гербом; 2) дещо, визначене і затверджене владою як правило, критерій, за яким відбувається вимірювання кількості, ваги, обсягу, вартості або якості. Стандарт, за ідеєю Д. Равіч, є водночас метою (що потрібно було б зробити) і мірою для визначення прогресу в досягненні цієї мети (наскільки добре виконано). Стандарти створюються та вдосконалюються, говорить вона, оскільки покращують якість життя, запобігаючи хаотичності і непередбачуваності. Адже кожен, хто живе в цивілізованому суспільстві, користується захистом і передбачуваністю, які забезпечують стандарти [39, с. 7]. З'ясовуючи зміст терміна «стандарт» у сфері освіти, Д. Равіч визначає три взаємопов'язані варіанти його вживання, кожний з яких має своє призначення:

- стандарти змісту (content standards) дають чіткі, конкретні описи навичок та знань, які слід сформулювати в учнів;
- стандарти досягнень (performance standards) визначають рівні досягнень (неадекватний, прийнятний, видатний) і описують показники цих рівнів;
- стандарти забезпечення можливостей навчання (opportunity-to-learn, or school delivery standards) визначають наявність і якість програм, персоналу, інших ресурсів, які надають школи, округи і штати для забезпечення відповідності результатів навчання учнів стандартам змісту досягнень [39, с. 11–12].

Слід зазначити, що багато американських освітян з різних причин виступають проти національних стандартів освіти. Вони висловлюють таку критику: 1) національні стандарти, що виходять зі змісту освіти, зорієнтованого на вивчення традиційних дисциплін, зокрема математики, науки, історії, звужують можливості навчального плану і програм дисциплін, обмежують творчість учителів, які вважають за доцільне зосередити увагу

на проблемах реального життя на засадах міждисциплінарного підходу; 2) національні стандарти не сприятимуть ефективності діяльності бідних місцевих шкіл (inner-city schools), нагальною потребою яких є забезпечення належного фінансування, додаткових ресурсів, а не запровадження стандартів і бюрократизм в оцінюванні діяльності; 3) національні стандарти не сприятимуть створенню рівних можливостей громадянам щодо набуття освіти, не поліпшать результати навчання дітей мешканців з меншин, не зменшать розрив у досягненнях між учнями з меншин та іншими учнями – не громадянами цих меншин; 4) встановлення високих національних стандартів перешкоджатиме підвищенню ефективності діяльності педагогічних колективів, оскільки більшість учителів їх ігноруватимуть і робитимуть те, що завжди робили. Невиконання національних стандартів підірве віру у державну освіту та сприятиме приватизації освіти [39, с. 18–23].

Система підручників в американській освіті вважається важливим елементом стандартизації. За оцінкою Вудвора, Елліота та Нагеля, від 75 % до 90 % навчального часу в класі організується відповідно до навчальних програм дисциплін, які реалізуються засобами підручників. Виготовлені для продажу на масовому високо конкурентному ринку, підручники написані для задоволення потреб та інтересів широкого кола споживачів освітніх послуг, вимог комітетів з адаптації підручників, особливо великих штатів, таких як Техас і Каліфорнія. Оскільки підручники відіграють важливу роль і широко використовуються як основний засіб навчання, вони ефективно впливають на визначення змісту навчання. Автори, деякі з яких є вченими та вчителями, переглядають зміст підручників інших авторів, вимоги до підручників комітетів з їх відбору й адаптації, у такий спосіб устанавлюють для себе вимоги стандартів змісту – нормативну основу для створення підручника [39, с. 24–25, 46].

Американські освітяни визнають: занадто багато необхідно зробити для реструктуризації державних шкіл, щоб спробувати розв'язати усі проблеми. Найбільш чутливі підходи до шкільної реформи починаються з прихильності до самокритики, з аналізу сильних і слабких сторін у професійній діяльності конкретного педагогічного колективу та з рішучості зануритися у проблеми, щоб здійснити позитивні зміни. Ясно, що зміна лише окремих аспектів у діяльності закладів освіти не є достатньою, але кожен крок відкриває шлях до продовження наступних змін [30, с. VIII].

Аналіз поглядів американських аналітиків на стан і зміни СЗП США підвів до таких висновків:

- функціонування і розвиток чинної СЗП США віддзеркалює політику держави у галузі освіти;

- у США, де характерною є децентралізація управління освітою, управління СЗП також побудоване на засадах децентралізованого підходу, за якого на верхньому рівні ієрархії вирішуються питання загальної політики, розробляються стратегічні підходи тощо; реалізація визначеної політики відбувається на нижчих рівнях;

- перевагою децентралізованого підходу до управління СЗП школярів є визначальна участь громадськості, що забезпечує демократичний характер управління процесами забезпечення, врахування місцевих особливостей і потреб, розвиток громадських ініціатив;

- зміни підходів до управління освітою зумовили нову роль учителя у процесі підручникотворення і забезпечення підручниками освітнього процесу: учитель має повноваження брати безпосередню участь в удосконаленні і створенні підручників та інших навчальних матеріалів, контролювати рішення щодо вибору доцільних для конкретних груп школярів;

- попри зазначені позитивні тенденції розвитку СЗП у США, виникають певні ускладнення, зокрема у координації діяльності підструктур СЗП, забезпеченні їх рівного розвитку в різних регіонах, розв'язанні проблем стандартизації та інші.

## 2.2. Гуманізація освіти і системи забезпечення підручниками шкільної освіти США: від теорії до практики

Аналіз праць, в яких гуманізація освіти США та її системи забезпечення підручниками представлено як засіб гуманізації американського суспільства, дав змогу:

- проаналізувати взаємопов'язаність педагогічних теорій з морально-етичними, психологічними й екологічними проблемами людей;
- розглянути запропоновані американськими освітянами засоби реалізації гуманістичної освіти;
- з'ясувати зміни у вимогах до організації освітнього процесу і до його навчально-методичного забезпечення в контексті гуманізації освіти.

### *Ключові слова*

*гуманізація, педагогічна теорія, гуманістична освіта, гуманістичний потенціал, моральні цінності, культурна різноманітність, людська гідність, дитячі книги, навчальний план*

Гуманізація освіти орієнтована на людину як найвищу цінність суспільного буття та ставлення до неї як до суб'єкта пізнання, спілкування і творчості. Тож процес формування особистості має здійснюватися через детермінацію ціннісно-смислового ставлення особистості до навчальної діяльності, своїх здібностей та майбутніх професійних якостей. Підвищений інтерес до гуманізації освіти і всієї суспільної свідомості не випадковий: дві світові війни, численні міжнародні конфлікти, екологічні катастрофи спричинили масове знищення людей. Припинити цей процес можна лише завдяки гуманізації суспільних відносин. Тому в XXI ст. пріоритетним є формування гуманістичного мислення. Звісно, одним з важливих завдань сучасної педагогіки є виявлення гуманістичного потенціалу особистості громадянина та майбутнього професіонала. Формування особистості здійснюватиметься з опертям на аксеологічні (ціннісні) основи освіти. Отже педагогіка має продукувати такі цінності, як духовне життя людини, духовний світ, гуманні відносини і т. ін.

Науковим доробком у дослідженні проблеми гуманізації стали праці американських колег, зосереджені на моральному і

культурному розвитку молоді, на педагогічних ідеях і практичних заходах підтримки цього розвитку (В. Вейгелерз та ін.); гуманізації американського суспільства засобами культури, освіти, законодавчої системи (Р. Ваггонер та ін.); реалізації теоретичних положень гуманістичної освіти у практичній діяльності закладів освіти (Н. Алоні та ін.); практичній реалізації ідей гуманістичної освіти та її нормативній базі (Д. Баккерта ін.) та інші.

Система освіти США, відзначає Р. Ваггонер, була і залишається основним засобом гуманізації американського суспільства. Її зміст розглядається як сукупність знань, що сприяє формуванню й усвідомленню пріоритетності гуманістичних цінностей суспільства. Освіта, вважає вчений, є моральним підприємством, що забезпечує розвиток особистості. Педагогічні бачення освітян можуть бути натхненні різними світоглядами, культурним досвідом і політичними ідеями. Проте наріжним каменем педагогічної діяльності на всіх рівнях системи шкільної освіти є моральні цінності. Інтерпретація сутності і пріоритетності моральних цінностей та педагогічних цілей реалізується у конкретній практичній професійній діяльності [33, с. 4–5].

Гуманізм має кілька визначень. У часи Відродження термін означав повернення до грецьких джерел й індивідуальну критику та інтерпретацію на відміну від традиції релігійної влади. В працях В. Джеймса гуманізм інтерпретується як погляд, відмінний від філософського абсолютизму. Гуманізм ХІХ і ХХ ст. часто називається «світським гуманізмом» для позначення підходу до життя, відірваного від впливу релігії (Різ (1980, 519), що відображає зростаючу прихильність до концепцій відкритості, множинності, соціальної справедливості, досягнутої співпрацею між людьми на основі етичних рішень у контексті конкретних проблем. Відтак гуманізм як філософську концепцію можна розглядати як еволюціонуючу традицію, яка все більше ставить під сумнів абсолютистські філософії на метафізичних,гносеологічних і політичних основах [35, с. 80].

За В. Вейгелерз, гуманізм – відкритий світогляд, який наголошує на особистій автономії та людяності. Освіта, з гуманістичної перспективи, спрямована на розвиток індивідуальності особистості у взаємодії з навколишніми, на розширення її прав і можливостей, підтримку творчості, формування моральних цінностей. Ідеї гуманізму розвиваються під впливом різних культурних, соціальних і політичних умов. Гуманістичним способом співіснування людей

визнається сприйняття різноманітності поглядів і взаємодії на демократичних засадах [45, с. 1–3].

Попри деякі розбіжності в акцентах у формулюваннях визначень, вважає Н. Алоні, дослідники сходяться на тому, що гуманізм складається з космополітичного світогляду й етичного кодексу, який сповідує пріоритет цінностей людської гідності, свободи думки, справедливості, солідарності. Гуманізм підтримує плюралістичний і справедливий демократичний соціальний порядок, який забезпечує кожній людині повноцінне й автономне життя: особистий добробут, широку освіту, культурне багатство, самореалізацію. На відміну від авторитарних освітніх традицій, які призводять до фізичного або психологічного приниження «неслухняних учнів», гуманістичне виховання, перш за все, прагне до створення умов соціального й інтелектуального середовища, що захищають учнів від інтелектуального гніту і фізичного покарання. Грунтуючись на гуманістичній позиції, що унікальна гідність людей полягає в їх моральній чутливості, творчій уяві, автономній волі й унікальності особистості, для освіти важливо визначити пріоритетність цінності людської гідності, моральної автономії, особистої автентичності перед будь-яким альтернативним добром цінностей – релігійним, ідеологічним, економічним, націоналістичним [45, с. 35–36].

У цьому контексті головним завданням сучасних освітян є переведення зазначеного теоретичного консенсусу щодо гуманізації освіти у практичні моделі педагогічної діяльності. Досліджуючи реалізацію ідей гуманістичної освіти та положень її нормативно-правової бази у діяльності освітніх закладів, Д. Баккер акцентує на тому, що процес навчання має спиратися на ціннісне сприйняття учнями навколишнього світу. Він звертає увагу на важливість формування у вчителів бачення, як саме ціннісні основи освіти втілюються в практику педагогічної діяльності, як управляти процесами розвитку гуманістичного потенціалу учнів, як використовувати сформовані в учнів пріоритети цінностей для досягнення педагогічних цілей. Готовність учителя здійснювати освітній процес на такій рефлексивній основі пов'язане з його етичною компетенцією, що виявляється у спроможності аналізувати та вирішувати етичні дилеми, розв'язувати ситуації, коли цінності стикаються на особистому, професійному, інституційному та соціальному рівнях [45, с. 145–161].



Практична реалізація мети гуманістичної освіти вимагає відповідної педагогіки, особливо з огляду на різноманітні потреби й інтереси учнів. Враховуючи необхідність учителя мати справу з різними системами переконань і світогляду, гуманний учитель повинен бути в змозі визначати відмінності, демонструвати відкрите ставлення до різних поглядів, вступати в діалогічні практики. Науково-педагогічна література США описує безліч освітніх технологій, спрямованих на ефективне навчання різноманітних контингентів учнів (наприклад, які відрізняються за расовими, етнічними, культурними, лінгвістичними ознаками та соціально-економічним статусом). На основі аналізу застосовуваних учителями успішних методів навчання К. Зейхнер (1992) розробив ключові компетенції, якими повинен володіти вчитель для ефективного навчання дітей з етнічних і мовних меншин. Зокрема, на його погляд, учителі повинні мати чітке розуміння власної етнічної та культурної ідентичності; особисто прагнути до досягнення належних рівнів знань всіма учнями, бути впевненими, що позитивно змінять результати навчання; у взаємодії зі своїми учнями перестають бачити їх як «інших», «особливих»; використовувати культурні традиції рідної школи як засіб виховання учнів, їхньої етнокультурної гордості; навчальні плани повинні передбачати вивчення внесків та перспектив етнокультурних груп [58, с. 4–5].

Дослідниця проблем полікультурної освіти С. Ніето (1999) пояснює, що ідея культури є складною, виходить за межі традицій харчування, моди, фольклору, фестивалів, включає повсякденний досвід, на який впливають безліч соціальних факторів, визначених певною громадою, регіоном, нацією. Етнос, раса, склад сім'ї, походження, сексуальна орієнтація, соціально-економічний стан, розмовна мова, статус громадянства, релігійні переваги, гендерні вирази, рівень освіти, місце проживання – це все аспекти культури людини. Діти засвоюють культуру через встановлені пріоритети цінностей і повсякденне спілкування з іншими людьми вдома, в школі, у громаді [74, с. 2].

Суспільство продовжує диверсифікуватись. Відтак важливо, щоб діти усвідомили важливу роль своєї культури та культур інших людей у створенні загальної глобальної культури, навчилися поважати особистісні відмінності. Американський освітєний професор, автор чисельних праць, в т.ч. дитячих книг і підручників, Дж.К. Найод вважає, що одним із способів ознайомлення дітей з навколишнім світом і культурними традиціями інших людей є соціальні повідомлення, закладені у

тексти розповідей про життєві історії людей. Життєві ситуації персонажів з книг, телевізійних програм, фільмів, музичних творів, відео та комп'ютерних ігор, цифрових додатків допомагають дітям осмислити, як суспільство сприймає свою культуру, зрозуміти культурні традиції однокласників, учителів, опікунів та інших людей, відтак впливають на їхній соціальний та ідентичний розвиток. Автори переконливо доводять: друковані та цифрові матеріали, що відображають проблеми культурної різноманітності, повинні регулярно включатися до бібліотечних і освітніх програм [74, с. 1].

У роботах у галузі соціокультурної психології Л. Виготський (1986) пояснює, що діти використовують виразні засоби масової інформації, зокрема книги, щоб зрозуміти навколишній світ. Американський учений у галузі гносеології (теорії пізнання) М. Бішоп (1997) також визнає силу дитячих оповідань. Він говорить, що дитяча література може служити дзеркалом, яке відображає власне життя та культуру дитини, або вікном, яке дозволяє дітям заглядати в життя інших людей. Дитячий книжковий автор і ілюстратор К. Майерс (2014) порівнює книги з дорожньою картою, яка веде дітей по життєвому шляху. Через історії, з якими вони стикаються, діти розвивають «атлас свого світу, їх відносини з іншими, виходячи з власних інтересів і вподобань».

У США у бібліотечних фондах чимало документів на друкованих і цифрових носіях, що відображають проблеми культурної різноманітності, а також містять детальну інформацію про те, як можна сприяти культурному взаєморозумінню через бібліотечні програми, що втілюють різноманітність громад і глобального світу.

Простий спосіб довести школярам та їхнім сім'ям, що школа відкрита для всіх, – це інтегрувати в освітні програми книги, які відображають різноманітність контингенту учнів школи та світу – стверджують автори видання «Diverse Books For Your School Welcoming Schools» [56, с. 1]. Зокрема пропонуються книги:

1) з проблем LGBTQ (ЛГБТ) для закладів освіти. Термін «ЛГБТ» наголошує на різноманітності «сексуальності та гендерної ідентичності на основі культури» і використовується для позначення гомосексуальних, бісексуальних і трансгендерних людей. З 1996 р. зустрічається акронім «ЛГБТК» (англ. LGBTQ), в якому буква К позначає слово «квір» (англ. Queer). Абревіатура як самоназва людей, які об'єднуються на основі їхньої сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності, була прийнята більшістю громадських організацій та ЗМІ в Сполучених Штатах

і деяких інших англомовних країнах, а пізніше в більшості країн світу [47];

2) з проблем різноманітності сімей. Зокрема представлено досвід сімей з двома мамами та двома татами (рідні батьки у розлученні); сімей іммігрантів, які приїждять до США з усього світу; прийомних сімей, які об'єднуються різними шляхами, одним з яких є всиновлення. Показ широкого спектру різноманітних сімейних структур допомагає учням з таких сімей нормально відчувати себе серед однокласників, відкриває школярам різноманітність навколишнього світу та сприяє розумінню спільних ознак сім'ї та любові;

3) з питань запобігання залякуванню через упередження. Висвітлюють проблеми залякуванню на гендерній основі, зокрема гендерно-експансивних, трансгендерних дітей; знущань, заснованих на певному упередженні щодо кольору шкіри, раси, сімей іммігрантів. Подаються способи попередження знущань, створення групи підтримки, формування поваги до різноманіття;

4) з гендерної проблематики. Книги для учнів, їх батьків, учителів, консультантів, психологів та інших працівників школи, що допомагають зрозуміти трансгендерних дітей, гендерні стереотипи [56].

Діти хочуть зустрічати образи, в яких бачать відображення себе, знайомитися з життєвими ситуаціями в контексті їхніх особистих культур, читати оповідання рідною мовою [74, с. 3]. Тому важливо, що передбачено двомовні видання або видання книг рідною для дітей мовою, в яких досліджується різноманіття сімей, LGBTQ, проблеми знущання. Пропонуються рекомендації вчителям шкіл і батькам учнів щодо обговорення проблем з використанням матеріалів представлених вище груп книг, плани уроків, які відповідають деяким темам [56].

Різнманітні культурно-достовірні матеріали дозволяють дітям зустрічатися на сторінках книг з подібними їм людьми, відчувати красу культури своєї меншини, нації та шанувати культуру інших людей [74, с. 3].

Автори науково-педагогічних праць відзначають позитивну роль державної освітньої політики США у розвитку гуманістичної освіти. Учніський контингент у закладах шкільної освіти США складають діти з різних груп населення: іммігрантів, політичних біженців, корінних американців, нащадків людей з усіх континентів. Замість того, щоб стати проблемою для учнів і педагогів, ця безмежна різноманітність розглядається як засіб заохочення до розроблення і використання науково-

обгрунтованих технологій навчання, призначених для реагування на індивідуальність школярів. Разом з тим американські вчені наводять результати аналізу труднощів і проблемних ситуацій, з якими стикаються освітяни США. Зокрема наводяться статистичні дані щодо ускладнень з оволодіння англійською мовою дітей з меншин, невтішні відсотки учнів з національних меншин, які не закінчили вчасно навчання у середній школі, проблеми бідних сімей та інші [33; 38; 42; 45; 78].

Давньою є проблема відсутності у дитячих книгах матеріалів, які відображають культурну різноманітність. У 1941 р. Ч. Ролінз, Чиказький бібліотекар і автор, яка намагалася поліпшити імідж афро-американців у дитячій літературі, висловила занепокоєння, що доступними для читача була лише невелика кількість дитячих книг з зображенням афро-американців, та й ті містили численні шкідливі стереотипи. В 1965 р. Ненсі Ларрік, педагог і автор дитячих книжок, у статті «Всебічний світ дитячих книг» звернула увагу на цю ж проблему, звинувачуючи видавців у припиненні публікації книг про афро-американців. Пізніше Рада з міжрасових книжок для дітей (СІВС) опублікувала доповіді, в яких також йшлося про нестачу книжок, що представляють афроамериканців, латиноамериканців, азіатських американців, американських індіанців, людей з обмеженими можливостями та інших категорій. У 1980 р. СІВС опублікувала серію керівних указівок «Десять швидких способів аналізу дитячих книг щодо проблем сексизму та расизму», які почали використовувати бібліотеки для оцінки наявності матеріалів з різноманітності в дитячих книгах. У 1990-х рр. у США стали випускати більше книг, що представляють культурне різноманіття. Проте порівняно з загальною кількістю книг, що видаються щороку, їх виявилось значно менше, ніж тих, персонажами яких виступають білі люди середнього класу. У 2014 р. К. Майерс назвав цю ситуацію «апартеїдом у літературі», де історії про кольорових людей (та інших меншин) віддаляються в селища, а переважний світ дитячої літератури складають історії про тварин і білих людей. Відповідно до статистики Дитячого центру книг в Університеті Вісконсін-Медісон (Wisconsin-Madison) у 1994 р. приблизно лише 8 % дитячих книг, опублікованих у Сполучених Штатах, представляли меншини американських індіанців, азіатських американців, латиноамериканців та афро-американців. Через двадцять років це число виявилось практично однаковим, відтак багато дітей з

меншин у Сполучених Штатах все ще позбавлені можливостей знайомитися зі своєю культурою на сторінках книг. Недостатнє висвітлення проблем різноманітності у дитячих книгах, вважають американські дослідники, виявляється шкідливим для соціального та особистісного розвитку дітей [74, с. 3–4]. Вони доходять висновку: дитячі друковані та цифрові матеріали повинні представляти всі види різноманітності, включаючи расу, етнос, гендерні вирази, релігійні уподобання, склад сім'ї, походження, здатність, сексуальну орієнтацію, соціально-економічний статус, мовне володіння та статус громадянства. Дитячі книжки, що представляють різноманітні культури, повинні бути доступними для дітей через фонди бібліотек, щоб сприяти розвитку в них усвідомлення своєї ідентичності, допомагати їм зрозуміти зв'язки глобалізованого світу.

Американські автори стверджують: сприйняття різноманітності та демократії є гуманістичними способами спільного життя людей. Гуманність – це умова, яка дає людям можливість розвивати людські здібності: бути рефлексивною та діалогічною людиною, отримувати джерела забезпечення гідного життя, керуватися моральними цінностями, допомагати іншим [45, с. 1].

Результати дискусій засвідчують, що консенсус має бути досягнений не лише з точки зору етичних і педагогічних цілей гуманізму, а й щодо засобів їх досягнення. На відміну від авторитарних освітніх традицій, які призвели до фізичного або психологічного приниження неприступних учнів, гуманістичне виховання, перш за все, прагне до соціального й інтелектуального клімату, який захищає учнів від інтелектуального гніту, фізичного покарання та безглуздя. Грунтуючись на гуманістичній позиції, для гуманістичної освіти важливо визначити пріоритетність цінності людської гідності, включаючи свободу думки, моральну автономію та особисту автентичність – над будь-яким іншим релігійним, націоналістичним, економічним або ідеологічним добром цінностей [45, с. 36].

Важливе питання, яким опікуються дослідники – формування гуманістичного світогляду, що вимагає цілеспрямованої навчально-виховної роботи. Як доцільне пропонується залучення дітей до проєктів соціальної справедливості на місцевому, національному та міжнародному рівнях, які навчають їх жити в культурно плюралістичному світі. Дослідники сходяться на тому, що розумінню та прийняттю різноманітності людей на основі культури, етносу, мовних здібностей, релігії, фізичних

здібностей, імміграційного статусу та сексуальної орієнтації сприяють освітні і бібліотечні програми. Через якісні дитячі друковані та цифрові матеріали вони запрошують дітей вивчати такі теми, як соціальна справедливість, рівність, культурна автентичність і сприяють міжкультурним зв'язкам [74, с. 7].

Разом з тим в останні роки в американському суспільстві зростає занепокоєння щодо змісту шкільних книг, зокрема з погляду стурбованих батьків. В результаті із січня 2021 р. 44 штати внесли законопроекти, які обмежують викладання критичної расової теорії та можливості вчителів обговорювати расизм і сексизм. Вісімнадцять штатів запровадили ці заборони та обмеження через законодавчі акти або інші способи. Більшість із цих законопроектів зосереджені на списку заборонених концепцій, що викликають розбіжності. Під час законодавчої сесії 2022 р. республіканські законодавці штатів продовжили ці заходи, ухваливши нове законодавство в Джорджії, Флориді, Міссісіпі та інших штатах, яке додатково регулює те, як учителі можуть обговорювати расизм, сексизм і проблеми класової нерівності на заняттях. Ґрунтовний огляд щодо заборони шкільних підручників у 2021–22 навчальному році висвітлює звіт PEN America. Як зазначають експерти PEN America, завдана заходами заборони шкода є широко поширеною, впливає на педагогіку й інтелектуальну свободу та обмежує професійну автономію шкільних бібліотекарів і вчителів. Державні школи, які забороняють книжки, що відображають різні ідентичності, ризикують створити середовище, в якому учні почуватимуться ізольованими, що серйозно вплине на те, як учні навчаються та стають поінформованими громадянами в плюралістичному та різноманітному суспільстві [69; 72].

У контексті глобальних подій в останні роки аналіз досліджень американських освітян сприяє розвитку гуманістичної концепції освіти – важливого засобу гуманізації суспільних відносин, урегулювання конфліктних ситуацій, створює простір для наукових дискусій про мирну місію освіти.

Дослідження американських колег щодо гуманізації суспільства, їхній досвід утілення гуманістичних ідей в практику шкільної освіти США, міркування стосовно подолання проблем дають змогу розглянути перспективи використання досвіду цієї країни в процесах реформування вітчизняної освіти.

### 2.3. Проблема комп'ютерних технологій і електронного навчання у США у педагогічній теорії і практиці

Аналіз теоретико-праксеологічних аспектів використання комп'ютерних технологій і систем електронного навчання у США дозволив:

- проаналізувати понятійно-термінологічний апарат, що характеризує особливості комп'ютеризованої освіти й електронного навчання;
- з'ясувати роль, яку комп'ютер та електронні навчальні матеріали відіграють у розвитку шкільної освіти США;
- розглянути проблеми практики використання комп'ютерних технологій і систем електронного навчання за результатами досліджень американських учених.

#### *Ключові слова*

*комп'ютеризована освіта, інформаційно-комунікаційні технології, електронне навчання, е-підручник, ефективність, освітня програма, система, управління, освітній процес*

Розв'язання сучасних проблем освіти в контексті соціально-економічних змін актуалізують завдання комп'ютеризації шкільної освіти, використання освітнього потенціалу комп'ютера як засобу навчання. У Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» зазначено, що основним напрямком використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості, що надає можливості кожній людині самостійно здобувати знання, уміння та навички під час навчання, виховання та професійної підготовки [16]. На оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання шляхом широкого впровадження в освітній процес сучасних ІКТ й електронного контенту спрямовує заклади освіти і Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. Пріоритетом розвитку освіти визнається упровадження сучасних ІКТ, що забезпечують удосконалення освітнього процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [49]. У глобалізованому просторі розвитку освіти вбачається доцільним ці

проблеми розв'язувати через творче використання зарубіжного досвіду. Зокрема, значні педагогічні досягнення і розвинуену систему навчання на основі системного використання засобів ІКТ має шкільна освіта США.

Для нашого дослідження плідними виявилися наукові праці зарубіжних і вітчизняних учених, в яких з'ясовуються теоретико-методичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні студентів у США (Н. Кіяновська, Н. Рашевська, С. Семеріков); характеризуються особливості дистанційного навчання у США (Л. Левчук, В. Ковальчук); з'ясовується понятійно-термінологічний апарат з питань розвитку дистанційної освіти (І. Іванюк); представлено огляд американського та європейського досвіду (С. Хіллен, М. Ландіс); розкриваються концептуальні основи електронного навчання (Я. Кароунова, К. Костолянова, Дж. Павлічек (Jana Karounovb, Kateřina Kostolbnyovb, Jiřn Pavlnček); досліджується ефективність комп'ютеризованого навчання (Дж.А. Кулик, С. Чен-Лин, Р.Л. Бангерг-Драунз, О. Какір, Н. Сімсек, Дж. Сандхолтс); аналізується практика і перспективи використання комп'ютерних технологій і систем електронного навчання (А. Борк, П. Берг, М. Ландіс, С. Хіллен, С. Чаухан); обґрунтовуються теоретико-практичні аспекти використання інформаційних технологій у системі підготовки фахівців у галузі управління шкільною освітою (Д. Лейднер, С. Джарвенпа) [11; 37; 40; 46; 52; 53; 62].

Сьогодні спостерігається бурхливий розвиток особистісно-спрямованих освітніх технологій, зорієнтованих на особистість учня, створення умов для самовираження і саморозвитку дитини. Велике значення мають якісні програми і навчальні матеріали, спрямовані на підтримку самостійного навчання. Нові перспективи розкриває застосування комп'ютера й електронних комунікацій в освітньому процесі, що дає поштовх комп'ютеризованим технологіям, розробленню відповідного змісту навчання, пов'язаного зі створенням е-підручників, зовнішніми системами оцінювання, системами управління домашніми роботами, і т.п. [67; 73].

Термінологія у цій галузі є відкритою для дискусій. Часто використовується абревіатура CAI, але вона різним чином інтерпретується як така, що вживається для позначення навчання за комп'ютерної підтримки (computer-assisted instruction), навчання за допомогою комп'ютера (computer-aided instruction), комп'ютеризованого навчання (computer-augmented instruction), керованого комп'ютером навчання (computer-administered



instruction). Вживаються й інші терміни, зокрема комп'ютеризоване навчання (computer-managed instruction), учіння на основі комп'ютерних технологій (computer based learning), навчання на основі комп'ютерних технологій (computer-based instruction). Дедалі популярнішим як загальний термін стає «освіта на основі комп'ютерних технологій» («computer-based education» або CBE), оскільки охоплює широкий спектр способів застосування комп'ютера (Холл, 1982). В останні роки тенденція до зростання у використанні комп'ютера як засобу електронного навчання стало однією з особливостей освіти всіх рівнів. У науково-педагогічній літературі можна знайти чисельні визначення поняття «електронне навчання». За Вікіпедією, «електронне навчання (англ. E-learning, скорочення від англ. Electronic Learning) – це система навчання за допомогою інформаційних та електронних технологій. Відповідно до погляду фахівців ЮНЕСКО електронне навчання – це навчання за допомогою інтернету і мультимедіа» [51]. Еллісон Россетт вважає, що е-навчання (WBT або eLearning) належить до технологічного навчання – навчання, яке частково або повністю подається через електронне обладнання та/або програмне забезпечення. На її погляд, поняття Web-навчання (WBT) та онлайн навчання – це процес навчання, розташований на сервері або комп'ютері, підключеному до мережі Інтернет (World Wide Web) [55]. За визначенням Кларка Адріа (2004), е-навчання є широким поєднанням процесів, змісту й інфраструктури з використанням комп'ютерів і мереж для масштабування та / або поліпшення значущих складових у процесі навчання, включаючи управління та доставку інформації. Спрямоване насамперед на зниження витрат на управління, збільшення доступності та вимірюваності діяльності, електронне навчання використовується все частіше, пропонуючи передові технології навчання [55]. Е-навчання – широкий добір додатків і процесів, що забезпечують: навчання засобами web-технологій; навчання, побудоване з використанням персонального комп'ютера, віртуальних класних кімнат; засоби організації взаємодії користувачів по мережі. E-Learning включає доставку навчального контенту через Інтернет, аудіо- і відеозапис, супутникове мовлення, інтерактивне телебачення і CD-ROM; Е-навчання – навчання, побудоване з використанням інформаційних і телекомунікаційних технологій. Охоплює весь спектр дій, починаючи від підтримки процесу навчання, до

доставки навчального контенту [46]. Наведені визначення близькі до того, як учителі й викладачі, які застосовують комп'ютер як засіб навчання, розуміють електронну систему навчання.

Увагу привернула точка зору чеських освітян Я. Капоунової, К. Костолянової, Дж. Павлічека: е-навчання (електронна освіта) – це серія процесів учіння та навчання, які здійснюються та управляються електронними засобами; е-навчання означає навчання з опорою на комп'ютерні / веб-тренінги (CBT / WBT), систему управління навчанням (LMS) та інструменти комунікації, тобто навчання засобом комп'ютера; е-навчання означає зв'язок системного дизайну та відповідної навчальної моделі в середовищі ІКТ [37].

За В. Биковим, електронне дистанційне навчання – це різновид дистанційного навчання, за яким учасники й організатори освітнього процесу здійснюють переважно індивідуалізовану взаємодію як асинхронно, так і синхронно у часі, переважно і принципово використовуючи електронні системи доставки засобів навчання та інших інформаційних об'єктів, комп'ютерні мережі Інтернет/Інтранет, медіа-навчальні засоби та інформаційно-комунікаційні технології [46].

Загальне визначення електронного навчання, вважають Дороти Е. Лейднер та Сіррка Л. Джарвенпаа, сьогодні змінилося з «використання Інтернету для забезпечення онлайн-курсів» на «включення, розширення можливостей і зміцнення навчання за рахунок використання технологій, включаючи Інтернет та Інтранет, але не обмежуючися ними». Сьогодні е-навчання визнається як самостійна, асинхронна навчальна програма [68].

Термінологія комп'ютеризованого та електронного навчання, відображає тенденції в організації освітнього процесу, пов'язані з використанням комп'ютерних технологій, акцентує на всебічному зв'язку комп'ютерних технологій з педагогікою, на пріоритеті педагогіки, що можна охарактеризувати цитатою С. Карлінера: «е-навчання – це про педагогіку!» [37].

Як заміна традиційного навчання або доповнення до нього е-навчання є швидко зростаючим сегментом у сфері освіти. Результати досліджень у 2005–2009 рр. онлайн-навчання у сфері шкільної освіти США засвідчили: 1) приблизно 3 млн абітурієнтів (випускників К-12) зараховуються на навчання у закладах вищої освіти за програмами, побудованими повністю на основі онлайн-курсів або змішаних курсів після відповідного навчання у державних або приватних закладах початкової і середньої освіти; 2) загальна кількість випускників К-12, які

навчаються онлайн, за 2005–2006 рр. збільшилася на 47 % (Picciano & Seaman, 2007); 3) за свідченням респондентів, навчання в Інтернеті відповідає конкретним потребам різних категорій учнів і студентів (зокрема тих, хто потребує додаткової допомоги, кредитування; тих, хто зацікавлений у поглиблених курсах, програмах коледжу тощо) (Picciano & Seaman), Стефані А. Хіллен., Ландис Мелоді (2009) [17; 62]; 4) е-навчання у США, виступаючи в якості повної заміни традиційного навчання, у період між 2002 і 2008 рр. має в середньому щорічне збільшення чисельності студентів закладів вищої освіти й охоплює трішки менше 20 % всіх студентів; 5) приблизно 300 000 викладачів займаються з учнями в режимі е-навчання (у тому числі у США в 2008 р. від 20 до 25 % студентів реєструвалися хоча б в одному онлайн-класі) [46].

Погляди дослідників щодо призначення і способів використання комп'ютера відрізняються. Чессер, один з колишніх керівників підготовки викладачів К-12 в Університеті Північної Кароліни в Чапел-Хілл, вважає, що спочатку велика кількість зусиль переважно зосереджувалася на системах підтримки вчителів, призначених для полегшення процесу перетворення паперового тексту в альтернативну електронну книгу [73, р. 3].

Ранні систематики СВЕ Аткінсон і Уотсон (1969; 1972) виокремлюють кілька способів використання комп'ютера в навчанні, зокрема: 1) вчитель подає навчальний матеріал за допомогою звичайних засобів, а комп'ютер використовується для виконання учнями тренувальних вправ; 2) комп'ютер використовується як тьютор, що надає теоретичний матеріал і вправи на його закріплення; 3) заняття проходить у режимі діалогу: комп'ютер представляє теорію і практичні вправи, а учень вільний у виборі реагування на отриману інформацію, може задавати запитання в необмеженому режимі, контролювати послідовність навчальних подій; 4) комп'ютер оцінює знання учнів за відповідними вказівками у режимі он-лайн поза мережею, спрямовує учнів на відповідні навчальні ресурси, зберігає записи [67].

Подальші дослідження СВЕ засвідчують поступове посилення ролі і розширення функцій комп'ютера у сфері освіти. Прикладом є опис Тейлором (1980) способів використання комп'ютера в школі: 1) як репетитор комп'ютер представляє навчальний матеріал, оцінює відповіді учнів, визначає, що подавати далі, і веде облік успішності учнів; 2) комп'ютер слугує

інструментом, за допомогою якого учні здійснюють статистичний аналіз, обчислюють або «обробляють тексти», зокрема використовують його як калькулятор на уроках математики, як меп-мейкер на географії, як виконавця на уроках музики, як текстовий редактор і копіювач на уроках мови; 3) комп'ютер служить в якості виконавця, якому учні дають указівки на мові програмування (наприклад, Basic або Logo), які він виконує і так допомагає користувачам засобами програмування складати власні програми [67].

Досліджуючи застосування ІТ в освіті, Д.Е. Лейднер, С.Л. Джарвенпа відзначають, що інформаційні технології є засобом, який можна використовувати як каталізатор для трансформації освітнього процесу, диференціації навчання, посилення конкурентоспроможності. ІТ, вважають вони, слід розглядати не як нетрадиційний засіб пом'якшення процесу виснаження освіти, а як ефективний засіб для здійснення цілеспрямованих змін в освітньому процесі [68, р. 265].

Вчені доводять, що показники застосування комп'ютера та його вплив на шкільну освіту зростатимуть. Ефекти комп'ютерізації яскраво описані у роботі Паперта «Mindstorms» (1980). З точки зору вченого, комп'ютери відкривають мікросвіт для дітей. У симульованій реальності цих світів діти навчаються маніпулювати об'єктами, залучатися до довготривалих проєктів, будувати нові символічні системи. Так вони пізнають навколишній світ, усвідомлюють силу набутих знань [67].

Однак, використання комп'ютера, на думку деяких учених і педагогів-практиків, іноді викликає сумніви щодо майбутнього цієї нової технології в освіті. Так, Оетінгер (1969) стверджує, що позитивний вплив СВЕ сильно перебільшено [67]. Порівнюючи впливи використання комп'ютерних технологій і паперових навчальних матеріалів на досягнення учнів з математики під час дослідження чотирьох підгруп учнів сьомого класу (90 осіб) в осінній семестр 2006–2007 рр.), Озлем Кейкір, Ньюреттін Сімсек указують на те, що немає істотних відмінностей між балами груп, які навчалися з використанням комп'ютера й тих, в яких використовувалися паперові навчальні матеріали [52]. За висновками Етьєнга, школи є занадто консервативними, щоб ефективно використовувати нововведення, а комп'ютерні технології викладання занадто слабо розвинені, щоб бути дуже корисними школярам [67].

Погляди освітян відрізняються в оцінці впливу СВЕ на дітей. Вивчаючи ефективність СВЕ, Дж.А. Кулик, Чен-Лин С.,

Р.Л. Бангерт-Драунз, зазначають, що розбіжності у поглядах на комп'ютерну термінологію та систематику серйозно не впливають на освітній процес з використанням комп'ютера. Різниця в поглядах на наслідки впливу СВЕ на дітей – зовсім інша справа [67].

Для з'ясування проблем учені провели численні дослідження з вивчення стану використання комп'ютерів у школах. Зокрема, було встановлено, що до квітня 1984 р. в американських школах було доступно приблизно 350 000 комп'ютерів для учнів 1-4 класів – у середньому близько 4 комп'ютери на одну школу. Упродовж кількох років (станом на 1984 р.) кількість комп'ютерів у школах щорічно приблизно подвоювалася. Збільшення у школах кількості доступних учням комп'ютерів відбувалося навіть тоді, коли школи перебували у скрутному фінансовому стані, а вплив федерального рівня управління освітою скорочувався. Разом з тим упровадження комп'ютера як засобу навчання в освітній процес ускладнювали такі фактори: 1) відсутність програмного забезпечення належної якості, що гальмує процес закупівлі школами комп'ютерів; 2) невідповідність наявного навчально-програмного забезпечення потужності комп'ютера (пам'ять, швидкість, графіка тощо), що постійно зростає; 3) недостатня глибина і відповідно ефективність процесу оцінювання більшості програм; 4) недостатнє використання знань і творчого потенціалу педагогічних колективів і працівників видавничих компаній для розробки комп'ютерних навчальних матеріалів; 5) висока вартість нових і кращих машин, що впливало негативно на швидкість закупівлі [28].

Прихильники комп'ютерних технологій протягом багатьох років пропонують способи, якими технологія може змінювати не лише підходи вчителів до викладання, а й процес учіння. У 1996 р. колишня менеджер програми «Грант у сфері освіти» («Apple Education Grant») від американської технологічної компанії «Apple Computers» Андреа Гуден випустила книгу, в якій описала 6 проєктів – переможців грантів, упроваджених у школи, де навчаються діти з бідних громад Нью-Йорка, Пенсільванії, Каліфорнії, Південної Дакоти, Луїзіани. Книга наповнена й іншими прикладами реалізації проєктів про те, як діти навчаються використовувати технології для досягнення цілей з реального життя, а не просто грати в комп'ютерні ігри. Наприклад, один з проєктів включав міждисциплінарний курс «Нью-аркські дослідження» (м. Нью-Йорк, штат Нью-Йорк), що передбачав діяльність учнів зі створення та випуску журналу про свою

групаду за допомогою комп'ютерних технологій з фондів організації «Грант у сфері освіти». Спрямування на зв'язок з життям, залучення до проблем місцевих громад – ця ідея об'єднує всі представлені проєкти. Ідея пов'язати навчання з життєвими ситуаціями учня не є новою. Важливо, що цей процес відбувається з застосуванням комп'ютера. Технологія розглядається як каталізатор зміни самого способу подання матеріалу, як невід'ємна частина навчальної діяльності, але не стає центром уваги [34].

Обмірковуючи можливість упровадження технологій системам освіти варто дбати про дотримання інтересів учнів, досягнення позитивних результатів навчання. Технології не повинні замінювати, а натомість доповнювати навчальну взаємодію [76].

Здійснений аналіз засвідчує, що

– проблема комп'ютеризованого й електронного навчання є предметом палких дискусій серед американських учених і педагогів-практиків, які торкаються питань належного забезпечення шкіл відповідним обладнанням, якості електронних навчальних матеріалів, впливу комп'ютеризації освітнього процесу на результати навчання, впливу на здоров'я учнів, вартості і доступності навчально-програмового забезпечення тощо;

– погляди освітян відрізняються: багато з них повністю підтримують комп'ютери, визнають перспективними засобами навчання е-підручники, віддалені класні кімнати, інтегровані навчальні середовища; інші висловлюють протилежні точки зору, обґрунтовують необхідність представити збалансовану картину поточної ситуації щодо комп'ютерів в освіті та на основі виявлених результатів окреслити декілька можливих варіантів інновацій;

– представлені у нашій роботі дослідження, що провадилися американськими вченими в різні проміжки часу і в різних регіонах США, виявили швидке просування комп'ютерних технологій в освітній процес шкіл країни. Разом з тим показали, що їх упровадження – не простий процес, як і прийняття будь-яких інновацій вимагає спеціальної підготовки вчителів, часу і фінансових витрат, а кінцевий результат не завжди співпадає з бажаним;

– комп'ютерні технології можуть бути потужним інструментом ефективного навчання учнів, якщо всебічно переплітаються з педагогікою за пріоритетної ролі педагогічної науки; водночас комп'ютерні технології сприяють розвитку інноваційних технологій навчання, розширюють можливості щодо отримання знань.

## 2.4. Глобалізаційний контекст розвитку шкільної освіти США

Аналіз наукових праць, статистичних даних Бюро перепису населення США, законодавчих документів з означеної проблеми дає змогу:

- розкрити сутність глобалізації, її основні ознаки як суспільно-економічного процесу;
- з'ясувати фактори, що визначають суттєві зміни у сфері шкільної освіти США в контексті глобалізації;
- проаналізувати напрямки розвитку шкільної освіти США у відгук на процеси глобалізації.

### *Ключові слова*

*тенденція, глобалізація, суперечливість, фактори впливу, розвиток, єдине середовище, глобальна освіта, демократизація, інтернаціоналізація, міжкультурна взаємодія, різноманітність*

Останніми десятиліттями посилення процесів глобалізації стає важливою характеристикою інтенсивного розвитку суспільства. Продовжується формування єдиного середовища професійної діяльності в економічній, соціальній, політичній, духовній сферах суспільного життя. Співпраця народів і країн відкриває широкі можливості для освоєння нових технологій, розвитку економіки, підвищення якості життя, взаємозбагачення культур. Глобалізація має тісний зв'язок з освітою: освіта займає важливе місце у формуванні суспільства, а глобальна діяльність здійснює вплив на розвиток освіти. Проте процеси глобалізації розгортаються суперечливо за характером впливу на подальший хід розвитку суспільства. На формування нових типів відносин у сучасному суспільстві істотно впливають інтереси й можливості невеликої кількості розвинених країн, серед яких важливе місце посідають США – провідний агент глобалізації. Зрозуміло, що глобалізаційний контекст розвитку освіти цієї країни знаходиться у полі зору українських і зарубіжних учених.

Підґрунтям нашого дослідження стали наукові праці з питань: формування стратегії економічного розвитку в умовах глобалізації (О. Білоус, Я. Жаліло, Д. Лук'яненко та ін.); вплив процесу глобалізації на міжнародні відносини (М. Юрій та ін.); глобальні суперечності у сучасному світі (У. Андерсен, П. Герст,

Г. Томпсон та ін.); розвиток освіти в контексті глобалізації (А. Керроуз, Ю. Рубін, Дж. Спрінг, А. Сеноусі та ін.).

Интерес представили наукові праці вітчизняних і зарубіжних авторів з питань: полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США (І. Білецька); етнонаціональне розмаїття як суспільна і педагогічна проблема у США (О. Гончаренко); особливості становлення полікультурної освіти у США (Я. Гулецька); полікультурна освіта в системі загальної середньої освіти США (О. Гаганова); міжкультурність, освіта та діалог (Т. Беслі, М. Пітерс); стратегії навчання для дітей-іммігрантів і дітей-біженців (Р. Коул, Дж. Крендал, Е. Джарамільйо, Л. Олсен, Дж. Пейтон, І. Янг); визначення ролі культурного різноманіття в школі (група співробітників незалежної некомерційної організації GreatSchools); форми і методи підтримки різноманітності в школах США (документи Департаменту освіти США).

Термін «глобалізація» має 400-річну історію. Академічного значення цей термін почав набувати на початку 80-х рр. минулого століття після його використання американськими вченими Т. Левітом (стаття у журналі «Гарвард бізнес рев'ю») та Р. Робертсоном (статті та монографія «Глобалізація») для позначення злиття ринків окремих продуктів, що виробляли багатонаціональні корпорації [14, с. 3; 48, с. 9].

Зазначимо, що у дослідників немає єдиного визначення цього явища й однозначної оцінки його наслідків. Головною причиною неоднозначності й суперечливості у поглядах на глобалізацію, як справедливо зазначають Ю. Козак і М. Юрій, є те, що глобалізація як процес суперечлива у своїй основі, має неоднозначні прояви й наслідки [14, с. 3–4; 21].

Упродовж десятиліть поняття глобалізації значно розширилося й збагатилося дефініціями.

Одне з найбільш розширених, але точних за основною ідеєю тлумачень глобалізації, належить У. Андерсону. В книзі «Все тепер пов'язано. Життя в першій глобальній цивілізації» він розглядає глобалізацію як «систему систем», що прискорено змінюється, охоплює не тільки економіку, а й політику, культуру і навіть біосферу [27].

Подібне тлумачення глобалізації надає американський дослідник Р. Кеохане. Він розглядає її як «стан світу, для якого характерні мережі взаємозалежності, що простягаються на трансконтинентальні відстані. Складовими частинами цих мереж



можуть бути рух і вплив потоків капіталу й товарів, інформації та ідей, людей і насильства, а також пов'язані з екологією біологічно ефективні субстанції» [14].

У трактуванні Д. Мартена, Ж.-Ж. Мецжера, Ф. П'єра термін «глобалізація» містить ідею, згідно з якою світовий ринок слід розглядати як цілісність. Таке можливе лише тоді, якщо норми, пов'язані з існуванням держав-націй, будуть значно послаблені [13].

Уявлення про глобалізацію як про поширення економічних, політичних і культурних процесів за межі держав і формування на цій основі нової цілісності світового просторудомінує в працях українських учених. Глобалізація – це метасистема, що характеризується прискоренням темпів розвитку всіх сфер суспільного життя: економічної, соціальної, політичної, духовної (Ю. Козак, М. Юрій) [14; 21]. В основі глобалізації полягає інтернаціоналізація людської діяльності. Глобалізацію часто розглядають як ускладнену стадію або форму прояву інтернаціоналізації (Ю. Козак). Глобалізація – об'єктивний процес у сучасних міжнародних відносинах, вищий етап інтернаціоналізації, що ґрунтується на розвитку інформаційних технологій (В. Дергачев). Слід зауважити, що глобалізація означає не тільки прискорення розвитку соціально-економічних процесів, а й виводить їх на новий якісний рівень. «Глобалізація – це посилення взаємозалежності національних економік, переплетіння соціально-економічних процесів, що відбуваються в різноманітних регіонах світу і спонукають фірми до пошуку кращих умов діяльності» (Л. Гацька). Взаємозалежність між країнами, соціальними спільнотами, ринками, суб'єктами економіки набуває планетарного характеру й становить суцільну систему [14; 48].

З глобалізацією одні фахівці пов'язують надії на поширення соціального прогресу в масштабах усього людства, а інші виступають з песимістичними прогнозами щодо майбутнього розвитку світового суспільства.

На погляд Р. Робертсона «Глобалізація – це історичний процес посилення контактів між різними частинами світу, який призводить до все більшої одноманітності в житті народів планети» [2]. На суперечливому характері глобалізації акцентують і А. Сеноусі й А. Керроус: глобалізація певною мірою демократизує й інтенсифікує взаємозалежність, у такий спосіб створює нові форми реагування і самовизначення місцевих громад. Вона розширює можливості щодо свободи, підвищення рівня життя, розвиває почуття міжнародної спорідненості, разом

з тим загрожує земній кулі конформістськими «універсальними» економікою і культурою, що кореняться в північноамериканських і західних ідеях та інтересах [66, с. 25].

Процес глобалізації відбувається в умовах поляризованої світової системи. Характер глобальних закономірностей і тенденцій визначається здебільше інтересами й можливостями невеликої кількості найпотужніших держав і наднаціональних корпорацій. Розвинені країни Заходу на чолі із США впевнено випереджають інші держави за загальним обсягом споживання та якістю життя. У більшості ж країн, також і в пострадянських, позитивні соціально-економічні зрушення відбуваються вкрай повільно. Нині ці країни намагаються закріпитися на рівні інформаційного суспільства.

Отже, у глобальному масштабі склалася жорстка ієрархічна система, в якій США посідають високе місце передусім у трьох взаємопов'язаних сферах: фінансовій, військово-політичній, інформаційній. Інформаційна сфера починає відігравати вирішальну роль щодо двох інших [8, с. 46; 41].

За підрахунками експертів ЮНЕСКО, на частку США припадає сьогодні понад 60 % усього потоку інформації, яка циркулює в каналах світових комунікацій. У разі недооцінювання процесів глобалізації інформаційна інтервенція негативно впливатиме на етнічне середовище, спричинятиме відчуження від власної національної культури, її традицій і норм, а як наслідок призведе до втрати цивілізаційної ідентичності. Отож виникає потреба, з одного боку, захистити власне національне інформаційне поле, а з другого – в інформаційній наступальності у внутрішній і зовнішній політиці, політико-економічній діяльності. Без цього неможливо обстояти себе у світовому товаристві, оскільки економічна влада нині ґрунтується не на власності на землю, техніку, капітал, а саме на ідеї, інформації, інформаційній технології [2].

Глобалізацію поділяють на фінансово-економічну, технологічну, політичну, культурну, ідеологічну, духовну, хоча це набагато складніший і динамічніший процес. Сучасні проблеми суспільства породжені не лише зростанням масштабів впливу діяльності людини на навколишній світ, а й глибокими суперечностями суспільного, соціального розвитку загалом, результатом якого є гостре й безкомпромісне протистояння сильних і слабких держав і суспільств. Разом з тим не можна повністю заперечувати певні перспективи глобалізації. Її головними ознаками є

глобальний розподіл праці, поява транснаціональних корпорацій, міжнародна координація й інтеграція, утворення наднаціональних військово-політичних блоків, формування світового гуманістичного світогляду, і т.ін. Провідна ознака глобалізації – інформація, хоча надмірна її кількість спричинює дезінформацію. З переходом від поліграфічних засобів міжкультурних зв'язків і комунікацій до аудіовізуальних (основи інформаційного суспільства) збільшуються темпи глобалізації, адже візуальна перцепція набагато сильніше впливає на психіку людини, розширює поле сприйняття, прискорює його [2; 8, с. 47].

«Попри неоднозначність у визначенні сутності та ролі глобалізації, занепокоєння та негаразди, які вона створює, глобалізація залишатиметься панівною парадигмою у найближчому майбутньому» – вважають А. Керроуз і А. Сеноусі [66, с. 25]. Глобалізація виходить за суто економічні рамки, впливає на головні сфери суспільної діяльності – політику, ідеологію, культуру, зумовлює формування нової системи міжнародних відносин. Процеси глобалізації торкнулися і міжнародного ринку освіти [25, с. 6–7].

Освітня дослідницька спільнота намагається встановити взаємозв'язок між глобалізацією й освітою. З'ясовуючи поняття «глобалізація» та «глобальна освіта», Д. Когберн визначає деякі відмінності між ними. Глобалізація, говорить він, є терміном, що слугує для позначення міжнаціональної та внутрішньо-національної сили, що спонукає до тривоги, закликає до узагальнення, відтак загрожує втратою індивідуальності. А глобальна освіта – це парадигма викладання / навчання. Глобальна освіта закликає до ідеї глобалізації, потенційно орієнтовану на Америку [66, с. 24].

Не викликає сумнівів, що процеси глобалізації вплинули на освіту в усьому світі в багатьох важливих аспектах. Результати чисельних досліджень засвідчують: глобальні процеси й практики впливають на освітню політику і структури багатьох освітніх систем, пріоритети цінностей та ідеалів, розвиток педагогічних теорій, зміст освітніх програм, технології оцінювання результатів навчання, концептуалізацію діяльності вчителя й учня. Разом з тим предметом досліджень і теоретизування є також вплив освіти на глобалізацію. Глобальна освіта є поштовхом до реалізації ідей: через освіту до глобальної громадянськості, освіта в інтересах сталого розвитку, освіта і педагоги – формувачі глобалізації [65, с. 2].

Глобалізація й освіта тісно пов'язані з історичної точки зору. На самому базовому рівні історичні процеси, попередники політико-економічної глобалізації в кінці колоніальної та імперіалістичної епох, вплинули на розвиток і зростання масової освіти. В більшій частині Африки, Азії, Близького Сходу, а також корінних народів Північної та Південної Америки й Австралазії вперше організовані офіційні школи з'явилися в рамках колоніальних або місіонерських проєктів (які часто перетинаються) для місцевої еліти і дітей іноземних чиновників. Отже, масове навчання дітей можна розглядати як перший випадок впливу глобалізації на освіту [65, с. 8]. Погляди вчених розходяться в оцінці ролі колоніальних освітніх проєктів. Одні сприймають їх як важливу складову загального проєкту розвитку місцевих громад. З точки зору інших, ця освіта спричинювала усунення місцевої культури як низького рівня, втрати рідної мови, розповсюдження англійської мови як елітної мови спілкування в усьому світі, встановлення стереотипів морально-політичного виховання [65, с. 40–41].

Масова освіта, яка слугувала інтересам місцевих громад в більшості регіонів, значно розвинулася приблизно в період після Другої світової війни й в контексті рухів за національну незалежність, коли національні громади перетворилися в політично автономні національні держави. У 1945 р. виникла Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки й культури (ЮНЕСКО). Організація Об'єднаних Націй проголосила, що освіта має вирішальне значення для майбутнього глобального світу і процвітання, збереження культурного розмаїття і глобального прогресу на шляху до стабільності, економічного процвітання і прав людини. ЮНЕСКО виступає за підвищення якості та доступу до освіти у всьому світі шляхом сприяння транснаціональному розподілу освітніх ресурсів. Аналогічну роботу проводять Світовий банк, Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) і Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) [65, с. 9].

Аналіз досліджень проблем глобалізації дозволив визначити деякі тенденції світового розвитку, що зумовлюють суттєві зміни в системі освіти:

1. Пришвидження темпів розвитку суспільства і як результат – необхідність підготовки людей до життя у швидко змінюваних умовах.

У поглядах американських учених концепція глобальних освітніх систем містить ідеї суспільства, що навчається, і довічного навчання (навчання протягом усього життя), що вимагає

постійного оновлення знань і навичок працівниками відповідно до технологічного прогресу. В такому контексті перед школами постають нові завдання: навчати учнів навчатися, тобто сприяти набуттю знань і навичок безперервного, самостійного навчання, управління власним навчанням [41, с. 17–21; 75]. Освітні системи повинні орієнтуватися на майбутнє, тримати в полі зору традиції, інтереси й проблеми як місцевих громад, так і глобального суспільства. Особлива відповідальність покладається на педагогічних працівників. Від них очікується активна участь у позитивних змінах шляхом провадження досліджень, моделювання освітнього процесу, розроблення програм, упровадження інноваційних освітніх технологій тощо. Глобальна освіта розглядається як система узгоджених, скоординованих ресурсів, процесів і результатів для надання знань різноманітними формами навчання [66, с. 23].

2. Перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, розвиток інформаційних технологій, що вимагає впровадження інноваційних методів навчання, заснованих на інформаційних технологіях.

Поява нової глобальної економіки, заснованої на технологіях, інформації, управлінні знаннями, має серйозні наслідки для мети й характеру діяльності освітніх установ. Школи, зазначає автор книги «ІКТ в освіті» В. Тінію, не можуть залишатися простими площадками для передачі запропонованого добору інформації від учителя до учня. Сьогодні школи повинні заохочувати до навчання вчитися, тобто здобувати знання і навички, які роблять можливим безперервне навчання протягом усього життя [75].

У документах Міністерства освіти США відзначається позитивний ефект використання технологій у викладанні та навчанні. Використовувана для підтримки освітнього процесу, ІКТ наповнює класні кімнати цифровими засобами навчання, такими як комп'ютери та портативні пристрої; розширює пропозицію курсів і навчальні матеріали; підтримує навчання 24 години на добу щоденно; формує навички 21 століття; збільшує залученість учнів і їх мотивацію; прискорює процес навчання. Технології також відкривають нові моделі навчання, які пов'язують учителів зі своїми учнями професійним контентом і ресурсами, допомагають поліпшити й персоналізувати процес навчання [77].

За свідченням Міністерства освіти США, 48 штатів і округ Колумбія підтримують можливості онлайн-навчання, які варіюються від періодичного додаткового навчання у класі до програм очного навчання.

Серед шкіл, які пропонують очну форму навчання, – Флоридська віртуальна школа – денна онлайн-школа, яка надає учням у класах К-12 можливість повного дня навчання. Віртуальна державна школа Північної Кароліни – денна онлайн-школа – пропонує 120 курсів для учнів під час і після навчального дня, надає послуги з підготовки до іспитів і планування кар'єри. Karval Online Education – загальнодоступна онлайн-школа К-12 для жителів Колорадо – надає безкоштовний комп'ютер для всієї родини учня і можливості відшкодування витрат на Інтернет й інші витрати на освіту.

Багато шкіл пропонують змішане навчання, яке включає як очні, так і онлайн-можливості навчання. Ступінь, в якій відбувається онлайн-навчання, і те, як воно інтегрується в освітню програму, може варіюватися залежно від школи. Прикладом є Віртуальна школа Мічигану, в якій учні можуть відвідувати онлайн-класи й мають доступ до онлайн-засобів навчання.

Важливим для навчання елементом інфраструктури є відкриті освітні ресурси, які знаходяться у вільному доступі й доступні будь-якій людині через Інтернет. Вони є і варіюються від подкастів до цифрових бібліотек, підручників та ігор. Одним з закладів освіти, який використовує відкриті освітні ресурси є відкрита середня школа штату Юта. Для створення відповідної програми навчальної дисципліни вчителі збирають і сортують матеріали з відкритим вихідним кодом, узгоджують їх з вимогами державних стандартів і модифікують матеріали відповідно до потреб учнів.

З метою надання високоякісного освітнього контенту, який служить як основним текстом, так і засобом забезпечення адаптивного середовища для процесу навчання, у школах США використовуються СК-12, СК-12 FlexBooks – настроювані стандартизовані цифрові підручники для класів К-12.

3. Динамічний розвиток економіки, ріст конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої або мало кваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості здійснюють вплив у кількох напрямках.

Результатом впливу економічної глобалізації на освіту є комерціалізація освітнього середовища. Дослідження, присвячені визначенню ролі освіти в глобальній економіці, засвідчують

чисельні прояви включення освіти до сфери економічних інтересів бізнесових структур. Багато американців сприймають бізнес як очевидного партнера в контролі за діяльністю шкіл, прив'язують навчання до інтересів бізнес-спільноти та міжнародних корпорацій. Як зазначає Дж. Спрінг, залучення бізнесу до участі у справах американських закладів середньої освіти зростало швидкими темпами й зробило економічні цілі пріоритетом номер один для державних шкіл. Безумовно, підтримка шкільної освіти через податки, фінансові пожертвування, бізнесунески розширяє можливості шкіл. Разом з тим, як зауважує вчений, не завжди добре для американських шкіл і учнів те, що добре для американського бізнесу. Адже надання коштів школам збільшує вплив бізнесу на організацію діяльності шкіл, методи управління освітнім процесом, на формування освітньої програми й зміст підручника, використовують їх як засіб спрямування розвитку знань і навичок у напрямку, який задовольняє вимоги бізнесу. Так у 1950-х рр. бізнес чинив тиск на школи, спонукаючи їх до виховання переважно майбутніх учених і інженерів, а в результаті до кінця 1960-х років існував надлишок таких фахівців, що спричинило низькі зарплати й безробіття [41, с. 17–21].

Освітні політики США намагаються виміряти реальну економічну вигоду від освіти. Для оцінки загальних економічних показників шкіл вони часто розглядають внутрішню та зовнішню ефективність. Внутрішня ефективність стосується вартості навчання, надання якісної освіти з найменшими затратами. Зовнішню ефективність пов'язують з забезпеченням випускників шкіл роботою, відповідною підготовкою їх до трудової діяльності на глобальному ринку праці. З метою підвищення освітнього рівня американських працівників задля забезпечення їхньої конкурентоспроможності на світових ринках праці освітні політики США закликають до встановлення освітніх стандартів світового класу. Розглядаються питання розроблення і впровадження в практику механізмів порівняння та сполучення стандартів різних країн (за основу зазвичай беруться до уваги норми освітніх стандартів європейських країн і Японії), створення глобальної освітньої програми, яка задовольнятиме інтереси міжнародних корпорацій і буде подібною у всіх промислово розвинених країнах [41, с. 17–21].

4. Значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії, у зв'язку з чим особливо важливими стають фактори комунікабельності і толерантності.

Останніми десятиліттями посилення процесів глобалізації стає важливою характеристикою інтенсивного розвитку суспільства. Продовжується формування єдиного середовища професійної діяльності, в тому числі у сфері освіти. Освіта, пов'язана з культурною глобалізацією, повинна передбачати у своєму змісті відображення глобалізації як сили, що формує світ людей. В такому контексті освіта покликана виховувати повагу до багатства різноманітної спадщини людської думки і творчості. Сповідуючи ідеї міжкультурного діалогу як засобу управління різноманітним і зміцненням демократії, вона спонукає до позитивних змін у відносинах між людьми. На міжкультурну освіту покладається надія як на основу для спрямування культурної політики, розвитку міжкультурного взаєморозуміння, запобігання ексцесам глобалізації, усунення негативних результатів маргіналізації і міжрелігійних конфліктів, від яких потерпає суспільство [1; 4; 5; 23; 64].

Шкільна освіта США накопичила значний досвід розв'язання культурно-етичних проблем, що виникають в освітній діяльності внаслідок особливостей демографії країни, яка відзначається культурною й етнічною різноманітністю. Зрозуміло, що вивчення цього досвіду є вкрай актуальним для українського суспільства, яке знаходиться в умовах соціополітичних трансформацій, зміни ідеалів і переконань, ворожнечі на релігійному, конфесійному й етнічному ґрунті.

Американське суспільство історично склалося як багатонаціональне суспільство на імміграційних основах. Статистичний аналіз бюро переписів США засвідчує демографічні зміни, які охоплюють країну і впливають на заклади шкільної освіти [28]. Зокрема наводяться такі факти. Іспаномовне населення США майже подвоїлася між переписом 1990 року (22,4 млн) і оцінкою населення Бюро переписів США в липні 2005 року (42,7 млн). Двадцять два відсотки населення США у віці до 5 років на той час були латиноамериканцями, а 31 млн жителів США у віці 5 років і старше спілкуються вдома на іспанській мові. У 2004 році 21,9 % латиноамериканців жили в бідності, а 32,7 % не мали медичної страховки. Населення афроамериканців, яке колись було найбільшою групою меншин США, за оцінками Бюро перепису населення США, складало 39,2 млн чоловік (13,4 відсотка від загальної чисельності населення). Тридцять два відсотки чорношкірого населення були молодше 18 років на 1 липня 2004 року, а 24,7 % чорношкірих жили в бідності. Одинадцять



відсотків чорношкірих молодих людей проживали в домогосподарствах, очолюваних бабусями і дідусями.

За результатами перепису 2004 року, населення американських індіанців (або представників корінних народів) і корінних жителів Аляски становило 4,4 млн чоловік, або 1,5 % населення США. Близько 381 000 чоловік у віці 5 років і старше говорили вдома рідною північноамериканською мовою (найпоширенішим було навахо; на ньому говорили 178 014 носіїв цієї мови). Двадцять чотири відсотки американських індіанців жили в бідності, а 29 % не мали медичної страховки.

Демографічна структура США змінювалася швидкими темпами. Відповідно до статистики в галузі освіти 2006 року (Rooney et al., 2006), учні з числа меншин на той час складали приблизно 43 % від загальної кількості учнів державних шкіл США. А в 2000 році майже 20 % з 58 млн учнів до 12 років були дітьми іммігрантів (Capps et al., 2005). Державні школи знаходяться у центрі зусиль щодо включення іммігрантів у суспільство США, відтак у своїй діяльності з навчання учнів-іммігрантів стикаються з чисельними проблемами. Зокрема, у дітей афроамериканців, латиноамериканців і американських індіанців, коли вони приходять у дитячий садок або в перший клас, виявляється нижчий рівень усного мовлення, навичок читання, знань математики, загальних знань, ніж у білих і азіатських американських дітей [58, глава 8].

Ці та інші проблеми соціально-економічного і культурного різноманіття у школах – наслідки глобалізації – стали предметом чисельних досліджень у США.

Навесні 1991 року Асоціація з розробки освітніх програм (Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)) скликала спеціальну консультативну групу щодо вивчення питань поліпшення успішності учнів. Серед інших завдань груп було доручено визначити ступінь, якою демографічні характеристики та соціальні умови учнів (включаючи стать, соціально-економічний статус, культурну, етнічну та мовну спадщину) впливали на їхню успішність у школі. Члени групи виявили, що хороше викладання – захоплююче, актуальне, багатокультурне і привабливе для учнів різних форм навчання – добре працює з усіма категоріями учнів. Однак діти з різних верств суспільства можуть мати додаткові освітні потреби. Група дійшла висновку, що для задоволення цих потреб педагогам необхідний великий добір ефективних засобів навчання [58, глава 8].

У 1992 р. в рамках цих же зусиль ASCD 18 видатних дослідників – фахівців з різних галузей знань – відзначили:

- при роботі з різними групами учнів важливо враховувати мову, спадщину, культуру, інші контекстуальні фактори, що можуть упливати на успішність;

- вчителі повинні брати до уваги знання і здібності різноманітних учнів, які вони привносять в освітнє середовище;

- культура і соціальні обставини глибоко впливають на взаємодію учнів з навколишнім середовищем і на те, як вони реагують на навчальне заняття;

- відмінності в успішності учнів не пов'язані зі здібностями, а є результатом невідповідності якості навчання в конкретній школі (зазвичай діти з бідних сімей навчаються у школах, які за показниками (шкільні ресурси, успішність учнів, кваліфікація учителів) відстають від шкіл, де навчаються їхні однолітки з багатших сімей);

- задоволення потреб учнів з різних верств суспільства є проблемою для багатьох освітян-практиків (часто їз-за заниження очікувань від учнів через неправильне уявлення про генетичну спадковість і вроджені здібності учнів з числа бідних або меншин та нестачу знань про різні культурні традиції меншин, у тому числі стосовно правил соціальної взаємодії між дорослими і дітьми [58, глава 8].

Одним із шляхів формування знань і розуміння відмінностей і спільностей між різними культурами, досягнення толерантного відношення до інших культур у реальній життєдіяльності суспільства американські освітяни вбачають у наданні статусу освітньої політики США міжкультурній (полікультурній / мультикультурній) освіті. Починаючи з середини 1950-х рр. федеральним урядом і керівництвом деяких штатів було прийнято низку законодавчих актів, що стимулювали розвиток міжкультурної освіти. Серед них Акт про громадянські права (1964) (Civil Rights Act) – федеральний Закон США, який забороняє дискримінацію за ознакою раси, кольору шкіри, релігійних переконань, статі чи етнічного походження; Акт про білінгвальну освіту (1968) (Bilingual Education Act), у 1978 р. Конгрес уніс поправки в Закон, доповнивши його статтею про «культурну спадщину»); Акт про рівні можливості в освіті (1974) (Equal Educational Opportunities Act of 1974, EEOA), за яким державні школи повинні забезпечити можливість змістовної і рівноправної участі в освітніх програмах усім учням, незалежно від расової, національної, статевої приналежності; Акт про освіту для дітей з альтернативним розвитком (1975)

(Education for All Handicapped Children's Act), який гарантував безоплатну відповідну освіту дітям і молоді віком від 3 до 22 років з різними відхиленнями; Акт про освіту для бездомних дітей і молоді (1987) (McKinney-Vento Homeless Assistance Act) та ін. Зазначені законодавчі акти визначили необхідність унесення полікультурного компонента в програми загально-освітніх шкіл США [23; 54; 60].

Велику роль у популяризації міжкультурної (полікультурної / мультикультурної) освіти відіграють провідні освітні організації: Національна рада соціальних досліджень (National Council for the Social Studies – NCSS), Національна асоціація освіти (National Education Association – NEA), Національна рада з акредитації вчителів (National Council for the Accreditation of Teacher Education – NCATE) та ін. У 1990 р. створена спеціальна професійна організація – Національна асоціація мультикультурної освіти (National Association for Multicultural Education – NAME), членами якої є фахівці з різних галузей знань і викладачі закладів освіти.

У 2001 р. в США був прийнятий Закон «Жодної дитини позаду» (No Child Left Behind Act (NCLB)). Закон акцентував на посиленні уваги до освітніх можливостей і досягнень учнів, які традиційно недостатньо обслуговуються школами. Закон проливає світло на прогалини в досягненнях серед різних груп учнів, орієнтує школи на досягнення успішних результатів у всіх учнів, незалежно від їх етнічного або мовного походження. Школи повинні відповідати державним вимогам до «адекватного річного прогресу» (AYP) для загалу учнів і для учнів з певних демографічних підгруп (етнічні / расові групи, економічно неблагополучні сім'ї, учні з обмеженим знанням англійської мови (LEP), учні з обмеженими можливостями) [63]. Проте, як зазначають американські дослідники, положення NCLB підриваються реаліями їх реалізації. Заходи підзвітності виявляються недостатніми і контрпродуктивними для забезпечення якісного навчання всіх дітей, у тому числі з малозабезпечених сімей. Найбільша проблема з Законом NCLB полягає в тому, що він не визнає і не враховує величезну нерівність у наданні освіти різним категоріям учнів. Так найбагатші державні школи США витрачають як мінімум у десять разів більше, ніж найбідніші (відповідно приблизно 30 000 доларів і 3000 доларів на учня). Ці відмінності призводять до посилення розриву в досягненнях учнів в цій країні, ніж практично в будь-якій іншій промислово розвиненій країні світу [58, глава 8].

За висновками Департаменту освіти США, дослідження засвідчують, що різноманітність у школах і громадах може стати потужним важелем, який веде до позитивних змін у школі і житті американського суспільства. У світлі результатів досліджень Департамент уживає заходів з підтримки соціально-економічного різноманіття в школах. Зокрема в 2017 році передбачалися: інвестиція департаменту в інновації, політика відкритих дверей, програма з розширення освітніх можливостей, програми підтримки, конкурс програм чартерних шкіл, програми дискреційних грантів (discretionary grant programs), які підтримують стратегії соціально-економічної різноманітності (з 2016 р.); надання допомоги шкільним округам з метою просування політики рівних освітніх можливостей Центром сприяння справедливості Департаменту (the Department's Equity Assistance Center); розширення фінансування проблемних спільнот по країні, запровадження з цією метою всеохоплюючого середовища від колиски до коледжу і кар'єри (Comprehensive cradle-to-college-and-career Promise Neighborhoods). Скарги, пов'язані з расовою дискримінацією на початковому, середньому і післяшкільному рівнях, розглядаються Управлінням з цивільних прав Департаменту. Відгуки на заходи підтримки соціально-економічної різноманітності Департамент використовує для розроблення стратегії щодо позитивного перетворення діяльності малоєфективних шкіл у рамках програми грантів щодо поліпшення шкільної освіти (School Improvement Grants program).

Важливо, що реалізація зазначених вище заходів супроводжується виданням спільно з Міністерством юстиції рекомендацій, що пояснюють, як саме заклади освіти (K-12) можуть законно провадити добровільну політику підтримки різноманітності і запобігання расової ізоляції в рамках розділів IV і VI Акту про громадянські права 1964 р., положення про рівний захист Чотирнадцятої поправки до Конституції США; інструкція щодо забезпечення рівного доступу учнів до освітніх ресурсів незалежно від раси, кольору шкіри або національного походження [57].

Бюро перепису населення США прогнозує, що до 2100 року населення меншин стане більшістю, а неіспаномовні білі складатимуть лише 40% населення США [17]. Замість того, щоб створювати проблему для учнів і вчителів через зростаючу різноманітність американських шкіл Департамент освіти США вимагає і заохочує розроблення і використання різноманітних технологій навчання, спрямованих на індивідуальні освітні потреби, інтереси і можливості кожної дитини як окремої людини. Департамент опублікував документ «Поліпшення результатів усіх учнів:

стратегії і міркування щодо розширення різноманітності учнів», в якому викладаються практичні рекомендації, що стосуються заходів з розширення різноманітності учнів, зокрема, які слід урахувати при оцінюванні різноманітних потребі плануванні заходів з їх задоволення. Документ містить потенційні стратегії і заходи підтримки різноманітності й інклюзивного середовища та приклади їх реалізації [57].

Одним із важливих явищ світу, що глобалізується, є міжнародна освіта, спрямована на навчання учнів, які є багатомовними та мультикультурними, формування спільних цінностей громадян світу, терпимого ставлення до різних культур, розуміння глобальних проблем. Однією з форм організації міжнародної освіти є міжнародний бакалавріат, що взаємодіє з більш ніж 1,4 млн учнів віком від 3 до 19 років у більш ніж 5400 школах у 158 країнах (ІВ, 2021). Студентам пропонуються по всьому світу понад 7300 програм. З цих програм 50,6 % (3699) реалізуються США [71]. Здійснений аналіз наукових праць з проблеми дослідження дозволив:

- засвідчити неоднозначність у поглядах на глобалізацію, оцінку її наслідків, що пояснюється суперечливим характером глобалізаційних змін, неоднозначністю проявів і наслідків;

- розкрити сутність глобалізації, її основні ознаки як суспільно-економічного процесу: поширення за межі держав економічних, політичних, культурних процесів, інтернаціоналізація людської діяльності, формування на цій основі нової цілісності світового простору;

- встановити фактори, що визначають суттєві зміни у сфері освіти в контексті глобалізації, серед яких: перехід до інформаційного суспільства, зростання глобальних проблем, пов'язаних з імміграційними процесами, міжрелігійними, міжконфесійними, міжетнічними конфліктами; динамічний розвиток економіки, посилення процесів демократизації, посилення взаємовпливу світових і національних культур, прийняття гуманістичної парадигми як основи розширення міжкультурної взаємодії; та інші.

- проаналізувати головні тенденції розвитку середньої освіти у США в контексті культурної глобалізації, спрямовані на формування нового світогляду, спрямованого на інтеграцію культур з метою подальшого зближення і духовного взаємозбагачення народів;

- встановити, що посилення культурологічної спрямованості освіти викликало появу і розвиток міжкультурної (полікультурної/мультикультурної) освіти у США, яка акцентує на використанні культурної різноманітності як засобу виховання толерантного відношення до інокультурного досвіду.

## Висновки з 2 розділу

Процеси створення, затвердження і використання підручника посідають важливе місце в американській освіті. Розуміння тенденцій у розвитку цих процесів і проблем, які виникають, є важливим для подальшого вдосконалення вітчизняної системи забезпечення підручниками шкільної освіти. За результатами здійсненого дослідження:

1. З'ясовано, що передумови формування сучасного підручничотворення і системи забезпечення підручниками шкіл як складової системи освіти США склалися під впливом низки чинників, які сприяли диверсифікації американського освітнього простору і посиленню місії підручника як ретранслятора цінностей та моральних орієнтирів секуляризованого американського суспільства, своєрідного компенсатора потреб розмаїтого населення. Зокрема це:

– демографічні чинники: типовий склад сімей, активізація міграційних процесів, що спричинює диверсифікацію потреб населення; зростання частки бідного населення, що створює додаткові проблеми для діяльності закладів освіти;

– історичні чинники: використання традицій освітніх запозичень, зокрема між США та Великою Британією, що сприяло розвитку підручника і шкільного книговидавництва США, запровадженню національних тестів навчальних досягнень учнів;

– політичні чинники: курс внутрішньої та зовнішньої політики держави, конкретні політичні дії та ситуації – загальне тло освітньої діяльності; формування освітньої політики здебільше під впливом владних партій, принципово відмінних політичних ідеологій (консерватизм, демократизм) на неоліберальній системотворюючій основі, утворення нових ідеологічних альянсів;

– культурні чинники: характерним є національне розмаїття, інтегрування культурної різноманітності в педагогічну практику;

– релігійні чинники: поліконфесійність, терпимість до релігійного різноманіття і плюралізму релігійних переконань;

– економічні чинники: стан економіки держави, її фінансової системи, які через рівень добробуту в суспільстві впливають на зростання освітніх потреб громадян, зумовлюють можливості для фінансування освітньої сфери, в тому числі розвитку підручничотворення;

– правові фактори: характер чинних законодавчих актів і правових норм, що окреслюють рамки правового поля освіти і системи забезпечення підручниками.

2. Виявлено позитивні тенденції розвитку СЗП шкільної освіти у США досліджуваного періоду:

– посилення її соціальної місії через гуманізацію і демократизацію взаємодії зацікавлених сторін, які беруть участь у процесах розробки та впровадження альтернативних засобів навчання;

– зростання інтересу освітніх політиків і суспільства загалом до реалізації результатів науково-педагогічних досліджень у підручниках та інших засобах навчання;

– розширення можливостей закладів освіти щодо вибору альтернативних підручників і навчальних матеріалів, що дає поштовх їх розвитку;

– вплив розвитку полікультурної і білінгвальної освіти на зміни у вимогах до змісту освіти і підручника як засобу його реалізації, орієнтир на різноманітність суспільних цінностей, етнічну, культурну, релігійну різноманітність і плюралізм;

– посилення ролі громадськості в управлінні СЗП шкіл, зокрема через соціальний контроль за змістом підручників з боку груп дій громадян (citizens' action groups) та інших соціальних організацій (socially based organizations), які своїми діями впливають на формування змісту підручників або безпосередньо на педагогічні колективи щодо використання підручників;

– розвиток комп'ютеризованої освіти, електронних підручників, використання потенціалу комп'ютера як засобу навчання і підтримки процесів децентралізації управління.

## Список використаних джерел

1. Білецька І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Умань, 2014. 44 с.
2. Головатий М. Обережно – глобалізація. *Освіта і управління*. 2004. Т. 7, № 2. С. 24–29.
3. Гончаренко О. Етнонаціональне розмаїття як суспільна і педагогічна проблема у США. *Рідна школа*. 2009. № 2–3. С. 77–80.
4. Гулецька Я. Г. Деякі особливості становлення полікультурної освіти в Україні та США. *Вісник Національного технічного університету України «КІТІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2006. № 2 (17). С. 112–116.
5. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2008. 20 с.
6. Ельбрехт О. М. Гуманізація шкільної освіти США: теорія і практика. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Вінниця, 29–30 листопада 2017 р.). Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 196 с. С. 44–48.
7. Ельбрехт О. М. Ідеї гуманізації освіти і системи підручникотворення США: від теорії до практики. *Наукові записки Вінницького держ. педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»* : зб. наук. праць / редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 53. 245 с. С. 207–212.
8. Ельбрехт О. М. Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США (порівняльний аналіз) : монографія. Київ : Основа, 2009. 256 с.
9. Ельбрехт О. М. Проблеми комп'ютерних технологій і електронного навчання у США у педагогічній теорії і практиці. *Сучасна гуманітаристика* : збірник матеріалів X Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 03 грудня 2018 р. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 10. 379 с. С. 38–45.
10. Ельбрехт О. М. Сучасні тенденції розвитку системи підручникотворення у США. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / гол. ред. Лобунець В. М. ; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка ; Інститут педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 23 (2–2017). Ч. 1. 284 с. С. 101–108.



11. Кіяновська Н. М., Рашевська Н. В., Семеріков С. О. Теоретико-методичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні вищої математики студентів інженерних спеціальностей у Сполучених Штатах Америки. Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2014. 316 с.

12. Літвінов О. І. Сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2000. 21 с.

13. Мартен Домінік, Мецжер Жан-Жак, П'єр Філіп. Соціологія глобалізації. Київ : КМ Академія, 2005. С. 14.

14. Міжнародні стратегії економічного розвитку : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Ю. Г. Козак, В. В. Ковалевський, Н. С. Логвінова та ін. ; за ред. Ю. Г. Козака, В. В. Ковалевського, І. В. Ліганенко. 2-ге вид. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 356 с.

15. Огляди ОЕСР на тему доброчесності в освіті: Україна 2017 / Інститут розвитку освіти ; пер. з англ. Київ : Таксон, 2017. 184 с.

16. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки : Закон України від 09.01.2007 № 537-V / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 2007. 23 березня, № 12. С. 511.

17. Сайдаметова З. С., Темненко В. А. Процедури і соціальна тканина розробки curricula: досвід США. *Нові горизонти української освіти*. 2008. № 2 (79). С. 16–21.

18. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів. Харків : Веста ; Ранок, 2007. 464 с.

19. Словник української мови : в 11 т. 1977. Т. 8. С. 519.

20. Словник української мови : в 11 т. 1979. Т. 10. С. 72.

21. Юрій М. Ф. Політологія : навч. посіб. Київ : Дакор, КНТ, 2006. 416 с.

22. Юридична енциклопедія : в 6 т. / редкол. : Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) та ін. Київ : Укр. енцикл., 2001. Т. 3 : К–М. 792 с.

23. Гаганова О. К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание. *Педагогика*. 2005. № 1. С. 86–95.

24. Галаган А. И., Прянишникова О. Д. Финансирование образования в развитых зарубежных странах. Москва : НИИВО, 2003. 60 с.

25. Глобализация образования: компетенции и системы кредитов / под общ. ред. проф. Ю. Б. Рубина. Москва : ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2005. 490 с.

26. Косенко О. Н., Самойлов Р. В. Сопоставимость критериев при сравнении образовательных систем России, Японии и США. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2007. № 6 (57). С. 28–32.

27. Anderson, W. T. *All Connected Now. Life in the First Global Civilization*. Westview Press, 2001. P. 1.

28. Bork, Alfred. *Computers in Education Today and Some Possible Futures*. In Johansen J. H., Collins H. W., Johnson J. A. *American Education. An Introduction to teaching*. 5-th ed. Wm. C. Brown. Publishers. 1986. 68 p. P. 239–243.

29. Cawelti, G. *High School Restructuring: A National Study*. ERS Report. Arlington, Virginia : Educational Research Service. 1994. 85 p.

30. *Computers in the classroom : an interdisciplinary view of trends and alternatives / edited by Joseph B. Margolin [and] Marion R. Misch*. New York : Spartan Books, 1970 – xvii. 382 p.

31. Connel, H. *Reforming schooling – what have we learnt?* Educational studies and documents 68. Unesco Publishing, 1998. P. 21–35.

32. *Education reform in the '90s / edited by Chester E. Finn, Jr. and Theodor Rebarber*. New York : Macmillan Pub. Co. ; Toronto : Maxwell Macmillan Canada ; New York : Maxwell Macmillan International, c. 1992. – xix, 210 p.

33. *Education as Humanisation Dialogic pedagogy in post-conflict peacebuilding* Edited by Scherto Gill, Ulrike Niens – Routledge, 2016. 148 p.

34. Gooden, Andrea R. *Computers in the classroom: how teachers and students are using technology to transform learning / Andrea R. Gooden ; Fred Silverman, editor ; Julie Chase, photographer*. 1st ed. San Francisco : Jossey-Bass : Apple Press, 1996. xxxi, 192 p.

35. *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association / ed. P. Jackson*. New York : Macmillan Pub. Co., 1992. xv, 1088 p.

36. Johansen John H. et el. *American Education. An Introduction to Teaching*. Fifth Edition. W. m. Brown Publishers. 1986. 468 p.

37. Kapounová Jana, Kostolányová Kateřina, Pavlíček Jiří. *Theoretical Concepts, Sources and Technical Background of E-learning. The New Educational Review*. Vol. 8, no 1. Torun : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006. 314 p. P. 97–114.

38. *Preparing students with disabilities for college success: a practical guide to transition planning / edited by Stan F. Shaw, Joseph W. Madaus, and Lyman L. Dukes, III*. Baltimore : Paul H. Brookes Pub. Co., [c. 2010]. xvii, 293 p.

39. Ravitch, Diane. National standards in American education: a citizen's guide. Washington, D. C. : Brookings, 1995. XIV, 223 p.

40. Sandholtz, Judith Haymore; And Others. Teaching with Technology: Creating Student-Centered Classrooms. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1234. Amsterdam Ave., New York, NY 10027, 1997, P. 211.

41. Spring Joel H. American Education. 10th ed. McGraw-Hill. New York, Copyright, 2002. 305 p.

42. Teaching academic subjects to diverse learners / edited by Mary M. Kennedy. New York: Teachers College Press, 1991. IX, 298 p.

43. Tewel, Kenneth J. New schools for a new century: a leader's guide to high school reform / by Kenneth J. Tewel St. Lucie Press. 1995. 231 p.

44. The Politics of curriculum decision-making: issues in centralizing the curriculum / edited by M. Frances Klein. Albany : State University of New York Press, 1991. vi, 236 p.

45. Veugelers, W. (Ed.). Moral Development and Citizenship Education. Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity. University of Humanistic Studies Utrecht / University of Amsterdam, the Netherlands. Rotterdam : Sense Publishers, 2011. 207 p.

46. Кіановська Н. М. Поняття електронного навчання в контексті сучасної педагогічної науки. ДВНЗ «Криворізький національний університет», Україна. URL: [www.rusnauka.com/29\\_DWS\\_2012/.../1\\_120037.doc.htm](http://www.rusnauka.com/29_DWS_2012/.../1_120037.doc.htm)

47. ЛІГБТ-рух. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>

48. Міжнародний менеджмент : конспект лекцій (УДПСУ) / укл. : Л. П. Гацька. URL: <http://ukrkniig.../book-639.htm>

49. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. 2011. 37 с. URL: [http://meduniv.lviv.ua/files/info/-nats\\_strategia.pdf](http://meduniv.lviv.ua/files/info/-nats_strategia.pdf).

50. Український юридичний термінологічний словник. Податкове та господарське законодавство в брошурах. URL: <https://www.marazm.org.ua/document/termin>

51. Електронне обучение. Вікіпедія. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Электронное\\_обучение](https://ru.wikipedia.org/wiki/Электронное_обучение)

52. Cakir Ozlem, Simsek Nurettin. A comparative analysis of the effects of computer and paper-based personalization on student achievement // Computers & Education Volume 55. Issue 4. Elsevier Science Ltd. Oxford, UK, UK – December 2010. P. 1524–1531. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.018>

53. Chauhan, Sumedha. A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*. 2017. Vol. 105. February. P. 14–30. URL: <http://iranarze.ir/wp-content/uploads/2016/12/E3115.pdf>

54. Civil Rights Act of 1964. Wikipedia, the free encyclopedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Civil\\_Rights\\_Act\\_of\\_1964](https://en.wikipedia.org/wiki/Civil_Rights_Act_of_1964)
55. Defining eLearning / Performance, Learning, Leadership, & Knowledge Site. URL: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/-elearning/define.html>
56. Diverse Books For Your School. Welcoming Schools. URL: [www.welcomingschools.org/resources/books](http://www.welcomingschools.org/resources/books) 05.11. 2017
57. Diversity & Opportunity. U.S. Department of Education. URL: <https://www.ed.gov/diversity-opportunity>
58. Educating Everybody's Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners, Revised and Expanded 2nd Edition / Edited by Robert W. Cole Copyright © 2008 by the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). 320 p. URL: [www.ascd.org/publications/books/107003.aspx](http://www.ascd.org/publications/books/107003.aspx)
59. Education reform – Wikipedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Education\\_reform](https://en.wikipedia.org/wiki/Education_reform)
60. Equal Educational Opportunities Act of 1974. Wikipedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Equal\\_Educational\\_Opportunities\\_Act\\_of\\_1974](https://en.wikipedia.org/wiki/Equal_Educational_Opportunities_Act_of_1974)
61. Goldman, P., Dunlap, D.M., and Conley D.T. (1991, April). Administrative Facilitation and Site-Based School Reform Projects. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. International Journal of Educational Reform. URL: <https://books.google.com.ua/books>
62. Hillen Stefanie A., Landis Melodee. Two Perspectives on E-Learning Design: A Synopsis of a U.S. and a European Analysis / The international review of research in open and distance learning, Vol 15. No 4. Athabasca University (from University of Agder, Norway, University of Nebraska at Omaha, USA). P. 200–225. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1039816.pdf>
63. How important is cultural diversity at your school? by: GreatSchools Staff. November 3, 2017. URL: <https://www.greatschools.org/gk/articles/cultural-diversity-at-school>
64. Interculturalism, Education and Dialogue. Global Studies in Education. Volume 13. Besley, Tina, Ed. ; Peters, Michael A., Ed. Peter Lang New York, 2012. 416 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED532732>
65. Jackson, Liz. Globalization and Education. Oxford Research Encyclopedia, Education ([oxfordre.com/education](http://oxfordre.com/education)). (c) Oxford University Press USA, 2019. URL: <file:///C:/Users/Desktopech/use-technology-teaching-and-learning.htm>
66. Kherrous, Ahmed, Senouci, Abdelhadi. The Impact of Globalization on Education. 2014. 50 p. URL: <http://dspace.univ-lemcen.dz/bitstream/112/7865/1/snouci-abdelhadi.pdf>.

67. Kulik, James A., Kulik, Chen-Lin C., Bangert-Drowns, Robert L. Effectiveness of Computer-Based Education in Elementary Schools / Computer in Human Behavior, Vol. 1, pp. 59–74. Printed in the U.S.A. All rights reserved. Copyright © 1985 Pergamon Press Inc. URL: [https://doi.org/10.1016/0747-5632\(85\)90007-X](https://doi.org/10.1016/0747-5632(85)90007-X)

68. Leidner Dorothy E., Jarvenpaa Sirkka L. The Use of Information Technology to Enhance Management School Education: A Theoretical View. *MIS Quarterly*. Vol. 19, No. 3, Special Issue on IS Curricula and Pedagogy (Sep., 1995), pp. 265–291 – Published by: Management Information Systems Research Center, University of Minnesota. URL: <https://www.jstor.org/stable/249596>

69. Map: Where Critical Race Theory Is Under Attack (2021, June 11 / Updated: June 13, 2023). Education Week. Retrieved Month Day, Year from <http://www.edweek.org/leadership/map-where-critical-race-theory-is-under-attack/2021/06>

70. Merriam-Webster's Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 10-th ed. (Springfield, Mass., 1993), p. 1145. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/reform>

71. Öztapak, M. Ü. (2022). International Schools and Educational Programs: A Critical Analysis from a Cultural Perspective. In: Akgün, B., Alpaydin, Y. (eds) Education Policies in the 21st Century. Maarif Global Education Series. Palgrave Macmillan, Singapore. URL: [https://doi.org/10.1007/978-981-19-1604-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-19-1604-5_9)

72. PEN America, «Banned in the USA: The Growing Movement to Ban Books», September 19, 2022. URL: <https://pen.org/-report/banned-usa-growing-movement-to-censor-books-in-schools/>

73. Rapp, David. The end of Textbooks? – TM<sup>®</sup> & © 2018 Scholastic Inc. 2008. P. 7. URL: <http://www.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3750551>.

74. The Importance of Diversity in Library Programs and Material Collections for Children. Written for the Association for Library Service to Children by Jamie Campbell Naidoo, PhD. Adopted by the ALSC Board on April 5, 2014. URL: <https://www.scoe.org/>

75. Tinio Victoria L. ICT in Education. UNDP-APDIP, 2003, 32 p. URL: [http://wikieducator.org/images/f/ff/Eprimer.edu\\_ICT\\_in\\_Education.pdf](http://wikieducator.org/images/f/ff/Eprimer.edu_ICT_in_Education.pdf)

76. UNESCO. Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms? URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>

77. Use of Technology in Teaching and Learning. U.S. Department of Education. URL: <https://www.ed.gov/oii-news/use-technology-teaching-and-learning>

78. Waggoner R. L. The humanization of America in culture, education and law. 22 p. URL: [www.thebible.net/biblicaltheism/-humanameri.htm](http://www.thebible.net/biblicaltheism/-humanameri.htm)

## РОЗДІЛ 3

---

# НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У США

**Мета розділу:** проаналізувати основні нормативно-законодавчі документи в галузі шкільної освіти США; виокремити блоки питань, на яких зосереджуються ці документи; виявити тенденції, що складаються в процесі модернізації законодавчої бази шкільної освіти США.

Проаналізовано положення освітнього законодавства США як основи нормативно-правового регулювання розвитку шкільної освіти, забезпечення якості надання освітніх послуг. Охарактеризовано особливості нормативно-правової бази середньої освіти в США, яка є прикладом підтримки децентралізованої освітньої системи, регулювання розподілу владних повноважень між федеральним урядом і урядами штатів, партнерства держави, організацій і місцевих громад у розвитку шкільної освіти і всіх її підсистем.

На основі ідей американських учених здійснено критичний аналіз норм чинних Законів США, які окреслюють державну політику у сфері освіти, її соціально-правові економічні засади. Зокрема розглянуто Закони «Про початкову та середню освіту» (Elementary and Secondary Education Act (ESEA–1965 р.)), «Про рівні освітні можливості» (Equal Educational Opportunities Act (EEOA – 1974 р.)), «Про успіх кожного студента» (The Every Student Succeeds Act (ESSA– 2015 р.)). На основі здійсненого аналізу зроблено висновок: оновлення нормативно-законодавчої бази спрямовує державне управління освітніми змінами, регулює освітні відносини, здійснює безпосередній вплив на рішення учасників цих відносин щодо визначення змісту, форм, методів і засобів навчання, забезпечуючи їх соціально-правовий та економічний захист.

### 3.1. Проблеми термінології в освіті

Аналіз термінології, прийнятої в освіті, дає змогу:

- з'ясувати сучасні проблеми термінології у сфері освіти;
- визначити особливості її застосування у США.

**Ключові слова**

*наука, термінознавство, термінологія, особливості застосування, глобалізований світ, інтеграційні процеси, вивчення досвіду, міжнародний глосарій, різночитання термінів*

Сучасний етап розвитку систем освіти в світі характеризується масштабними перетвореннями, їх залученням в інтеграційні процеси в умовах глобалізації. В такій ситуації істотне значення має вивчення досвіду розвинених країн, що реформують свої системи освіти відповідно до нових умов глобалізованого світу. Зазначені обставини обумовлюють освітню політику, що спирається на міжнародні механізми регулювання і включає міжнародний глосарій загальноприйнятих понять і термінів, правила їх коректного використання. У зв'язку з цим одним із завдань педагогічної теорії є з'ясування змісту основних термінів, застосовуваних у вітчизняній і зарубіжних системах освіти. У нашому дослідженні це стосується насамперед понять і термінів, що вживаються у США для позначення структурних рівнів освіти і документації освітнього процесу.

В цьому контексті плідними виявилися праці американських колег Р. Епплбей, А. Крзі-Банкер, Дж. Познер, Р. Сейх та ін., в яких аналізуються зазначені терміни, розкривається сутність їх застосування. Інтерес також представили наукові праці вітчизняних дослідників, в яких висвітлюються проблеми термінології і розкриваються поняття щодо американської освіти. Зокрема це дослідження О. Романовського, З. Сайдаметової, М. Сердюк, Л. Ступіна, В. Темненко та ін.

Термінологія – наука про терміни, складовасловникової мови, що охоплює спеціальну лексику, цілісну сукупність позначень і понять [3, с. 10]. У педагогічній практиці поширеною є термінологія, що слугує для позначення елементів системи освіти, серед яких рівні освіти, професійні відносини, документація освітнього процесу, методики навчання й оцінювання результатів навчання тощо.

Головною категорією у термінознавстві є поняття «термін». У визначенні терміна немає цілковитої одностайності. Ми звернули увагу на ті, що, на наш погляд, найбільш відповідають меті нашого дослідження.

В. Прима під терміном (лат. «terminus» – «межа», «кінець») розуміє спеціальне слово чи словосполучення, прийняте в певній професійній сфері, що вживається за певних умов. Термін – словесне позначення поняття, що входить до системи понять певної галузі професійних знань [4]. Подібної позиції дотримується Б. Головін, який визначає термін як «слово чи словосполучення, що має професійне поняття і застосовується в процесі (і для) пізнання та освоєння певного кола об'єктів і відношень між ними – під кутом певної професії». О. Селіванова в термінологічній енциклопедії подає таке визначення: «термін – слово чи словосполучення, що позначає поняття спеціальної сфери спілкування в науці, виробництві, техніці, мистецтві, у конкретній галузі знань чи людської діяльності» [4, с. 617].

Узагальнюючи вище наведені визначення, в контексті нашого дослідження ми будемо розуміти «термін» в освіті як спеціальне слово або словосполучення, яке 1) виконує номінативну функцію, є засобом називання об'єктів пізнання і відношень між ними у сфері освіти; 2) співвідноситься з чітко окресленим спеціальним поняттям; 3) є частиною термінологічної системи в освіті.

Американська освітня термінологія являє собою динамічну, широко розгалужену термінологічну систему, що має свої особливості. На думку Р. Ешплбайя, глибокий аналіз теорії можливий лише завдяки чіткому визначенню термінів, багато з яких нині мають кілька значень, причому часто залежно від країни [1, с. 165; 5, с. 4; 14]. Поділяючи цю точку зору, ми розглянемо прийнятну у США термінологію у сфері освіти в контексті освітніх традицій в цій країні.

Американська система освіти відрізняється від систем освіти багатьох інших країн. Незважаючи на те, що федеральний уряд США вкладає майже 10% національного бюджету в галузь освіти, освіта в першу чергу є відповідальністю штатів і місцевих органів влади. Кожен штат має свій відділ освіти та закони, що регулюють фінансування, наймання шкільного персоналу, відвідування учнями шкіл і навчальний план. Штати також визначають кількість років обов'язкової освіти: у більшості штатів освіта є обов'язковою від 5–6 до 16 років, у деяких штатах – до 18. У більшості штатів система державної освіти поділяється на



місцеві шкільні округи, якими керує шкільна рада, яка представляє місцеву громаду. Шкільні округи можуть бути невеликими, що охоплюють лише невелике містечко чи сільську місцевість, або величезними, що охоплюють велике місто. Відповідно до місцевої політики шкільні округи відповідають за координацію політики в галузі освіти, планування змін в освітніх потребах громади, часто також за створення освітніх програм і навчальних планів. Вони делегують різний ступінь свободи чи незалежності кожній окремій школі (за деякими винятками, наприклад у загальних правилах щодо охорони здоров'я та безпеки). Фінансування значного обсягу шкільних витрат державних шкіл здійснюється з оперттям на місцеві податки.

Як бачимо, за такого управління, кожний штат здійснює контроль над тим, що вивчається у школах штату, за вимогами, яким повинен відповідати учень, бере відповідальність за фінансування шкільного навчання. Разом з тим діяльність американських шкіл віддзеркалює освітні цінності та фінансові можливості громад, в яких вони знаходяться. Тому серед шкіл існує величезна різниця, зокрема у доборі дисциплін, видів навчальної діяльності, що завжди залежить від розташування школи. Тим не менш, є деякі загальні аспекти, зокрема поділ системи освіти на складові – рівні освіти. Розглянемо ці складові й терміни, що слугують для їх позначення.

Американська система освіти поділяється на три рівні: початкова освіта (elementary/primary education), середня освіта (secondary education) і післясередня / вища освіта (postsecondary / higher education). Формально навчання триває 12 років: у більшості штатів обов'язкове навчання закінчується 16-річним віком, решта штатів вимагають від студентів відвідування школи до 17–18 років. 12 років навчання і більше відповідає міжнародній практиці, як це передбачено у Вашингтонському акті, документах Болонського процесу, проектах взаємного визнання АСЕАН та інших [24, с. 10; 26, с. 2].

Першим рівнем формальної освіти у Сполучених Штатах, яка надається дитині в навчальній аудиторії, є дошкільна освіта (Pre-School (Pre-K або PK або Pre-Kindergarten)). Слід мати на увазі, що у США цей термін застосовується дещо інакше, ніж в Україні. У США він слугує для позначення рівня освіти, що починається з 3-х років з метою підготовки до більш інтенсивної програми дитячого садочку (Kindergarten), що входить до структури школи, або до традиційного «першого» класу. В Україні дитячий садок

відноситься до системи дошкільної освіти. Заклади дошкільної освіти у США диференціюються за спрямуванням діяльності на 1) соціальний розвиток, 2) фізичний розвиток, 3) емоційний розвиток, 4) когнітивний розвиток. У формуванні цілей, освітніх програм, характеру навчальної діяльності вони зазвичай дотримуються набору організаційних стандартів навчання. Деякі дошкільні програми побудовані на застосуванні спеціалізованих технологій і методів навчання, таких як Montessori, Waldorf, High Reach Learning, High Scope, Creative Curriculum, Reggio Emilia, Bank Street та інших західних педагогічних технологій, які сприяють засвоєнню знань і навичок. Дошкільні програми, як правило, пропонують дві-три години занять щодня, кілька днів на тиждень. Заняття фінансуються сім'єю. Діти вивчають алфавіт, кольори та інші елементарні основи. Відвідування дошкільного закладу є не обов'язковим.

Всі діти в Сполучених Штатах мають доступ до безкоштовних державних шкіл. Є також приватні школи, але навчання в них платне. Багато штатів і спільнот передбачають школи або спеціальні навчальні заняття для дітей з особливими освітніми потребами (з емоційними та поведінковими проблемами, проблемами спілкування, помірними та важкими труднощами в навчанні, частковим слухом або фізичними вадами). Більшість державних шкіл мають програми для обдарованих і талановитих дітей. Для цієї категорії дітей є також приватні школи.

Для позначення початкової та середньої освіти (всього 12 рівнів: дитячий садок, перший рівень формального навчання, рівні середньої освіти) у США часто використовують термін «K-12». Зазвичай переважає одна з наведених нижче чотирьох структурних моделей:

– перша модель (5+ 3+4) – початкова школа (elementary school (K-5), молодша середня школа (middle school (6–8-й роки навчання), старша середня школа (high school (9–12-й роки навчання));

– друга модель (6+3+3) – початкова школа (elementary school (K-6), молодша середня школа (junior high school (7–9-й роки навчання), старша середня школа (9–12-й роки навчання);

– третя модель (8+4) – початкова школа (elementary school (K-8), середня школа (high school (9–12-й роки навчання);

– четверта модель (6+6) – початкова школа (elementary school (K-6), об'єднані молодша і старша середні школи (7–12-й роки навчання).

Перша модель є найпоширенішою. Учні початкової школи, як правило, більшу частину дня навчаються в одній класній кімнаті з одним і тим же вчителем. Після закінчення початкової школи вони переходять до молодшої середньої школи (middle school, яку також називають junior high school), де зазвичай переходять з класу в клас з новим учителем і новим складом учнів. Учні можуть вибирати з широкого кола академічних і факультативних занять. Навчальні заняття, як у початковій так і в середній школі, зазвичай тривають 6,5 – 7 годин. У старшій середній школі (high school) освітні програми передбачають більший вибір предметів; 7,5 навчальних годин і певну кількість кредитів, яку учні повинні заробити для успішного завершення школи й отримання диплому. Заключного іспиту немає. Механізми державного управління у США дозволяють їх освіті урізноманітнювати форми навчання та програми базової освіти, встановлювати термін навчання. Так, у деяких штатах структура середньої освіти містить молодшу і старшу середню школи, тоді як в інших такого поділу немає. Терміни обов'язкового навчання в США також варіюються від штату до штату (NCES, 2008) [24; 26, с. 6]. Кількість та комбінація рівнів навчання залежить від шкільного округу та від бажаного виду диплома. Продовжити навчання у закладах вищої освіти можуть лише учні з дипломом вищого рівня середньої освіти (high school diploma).

Для визначення освіти та навчання, яке здійснюється в університетах, коледжах та інститутах з отриманням ступенів і вищих кваліфікацій застосовується термін «вища освіта» («higher education»). Для означення цього рівня освіти в зарубіжній науковій літературі і практиці існують й інші терміни. За свідченням Р. Сайєгхта, у США часто вживається термін «післясередня освіта» («post-secondary education»). Також вживається назва «вища освіта». Крім того, у вжитку термін «третична освіта» («tertiary education») [17, с. 18].

В освітянській термінології зазвичай наявний термін «вища школа». В Україні цей термін часто вживається у значенні «вища освіта». У США він зазвичай застосовується щодо чотирьох останніх років навчання у закладах системи шкільної освіти, які надають учням середню освіту. Коледжі, університети, професійні школи та інші інститути і заклади післяшкільної освіти американці традиційно відносять до системи

вищої освіти і з поняттям «вища школа» в нашому розумінні вони не асоціюються [5, с. 77].

Отже, формування термінологічної системи в освіті в кожній країні відбувається на основі власних мовних традицій. Відтак при здійсненні порівняльних досліджень існують суперечності в перекладі термінів, співвідношенні термінів і сутності понять.

Глобалізаційні процеси, як вважають учені і засвідчує практика, висунули на перше місце в світовій комунікації англійську мову. Тому багато українських дослідників черпають знання з наукової літератури англійською мовою. Здобуваючи знання, вони запозичають мовні форми, іноді забуваючи про те, що пропонується термін має органічно вписуватися за формою і звучанням в українську мову, підлягати внутрішнім її законам [9]. Науковці активно вживають терміни «концепт», «креативний», «генерація», «імплементация» замість відповідних термінів з української мови «поняття», «творчий», «покоління», «впровадження, втілення». Запозичення (називання поняття іншомовним словом), можливо, і розширює словниковий запас дослідника, але й витісняє з нього важливі слова і словосполучення з рідної мови. В науково-педагогічній літературі часто подається як запозичення термін «курікулум» («curriculum» («curricula»). Разом з тим, переклад цього терміна є наявним у сучасних словниках. Зокрема, за словником Collins Gem, «curriculum» («curricula») перекладається як навчальний план [10]. Сьогодні пропонуються й інші варіанти інтерпретації цього поняття: освітня програма, програма навчання, курс навчання, розклад. Приклади: The high school *curriculum* includes both compulsory and elective subjects. *Освітня програма* старшої ступені середньої школи включає як обов'язкові, так і факультативні предмети. The *curriculum* includes disciplines intended to strengthen the subject. *Навчальний план* містить дисципліни, спрямовані на розширення знань в цій галузі. Багатозначність слів – ще одна проблема термінології, яка може бути джерелом непорозумінь між фахівцями з різних країн. Усунути повністю цю проблему практично неможливо. Проте частково повніший передачі сутності поняття сприяє переклад, що обґрунтовується конкретною мовною ситуацією.

У сучасних порівняльних дослідженнях у сфері освіти зустрічаються аббревіатури (скорочення) у вигляді назв установ, асоціацій, рівнів освіти, наукових ступенів і звань і т.п. Зокрема,

у США часто використовують абрєвіатури K-12 (12 рївнїв початкової та середньої освїти), PK (дошкїльна освїта), B.Sc. (Bachelor of Science) – бакалавр наук; M.A. (Master of Arts) – маїстр мистецтв; Ph.D. (Doctor of Philosophy) – кандидат наук та безлїч їнших. На погляд Т. Сергєєвої, вони акумулюють їнформацію в мовному знаку з метою її бїльш швидкої передачі і засвоєння, пїдвищують ефективнїсть комуїкації, вїдображають тенденцію до економїї мовних зусиль і раціоналїзації мови, поповнюють і збагачують словниковий склад, роблять його цїкавїшим [11]. Разом з тим їснування скорочень, справедливо зауважують науковцї, дещо ускладнює розумїння та переклад текстїв. Проте, якщо абрєвіатури мають свої вїдповїднї повнї форми у конкретному текстї, що перекладається, їх розумїння, звичайно, не викликає труднощїв [7; 8; 11].

Сьогодні в науково-педагогїчнїй лїтературї і в педагогїчнїй практицї часто вживаються скорочення термїнологїї щодо оцїнювання освїтнїх програм і вимїрювання навчальних результатїв учнїв, що застосовується у США. Розглянемо деякї з них.

У США коледжї ї унїверситети їнодї для вступу вимагають певних результатїв кредитїв або тестїв, вїдтак учнї повиннї планувати свою кар’єру в середнїй школї з урахуванням таких вимог [24].

Кредит – кїлькїсний показник рївня пїдготовки студентїв, що пїдтверджує вїрогїднїсть досягнення ними певних результатїв у навчаннї на конкретному освїтньому рївнї. Система кредитїв – формальний механїзм присудження кредитїв вїдповїдно до досягнень у навчаннї. Присудження кредиту – засїб визнання досягнень у навчаннї. Кредити мають кїлькїсний вигляд, аби досягнення в рїзних контекстах навчання можна було порївнювати за двома позицїями – рївнем знань (вимога до базових знань ї їнтелекту) ї обсягом знань (кїлькїсть кредитїв).

Пїд час навчання на вищому рївнї середньої школи учнї отримують оцїнки (бали (grades) з усїх дисциплїн, про що видається письмовий документ. Наприкїнцї 12 року навчання (класу) оцїнки учнїв складаються у «середнїй бал» (GPA (Grade Point Average), який часто застосовується як критерїй вїдбору при зарахуваннї до коледжу або унїверситету [24; 25].

Особливїстю американської системи є регулярне тестування. Проте в суспїльствї США вїдбуваються дискусїї щодо його доцїльностї. Противники тестування стверджують, що воно заважає творчостї та створює занадто великий тиск на школярїв.

Крім внутрішнього тестування (у школі) учні 12-го року навчання беруть участь у тестуванні американських вищих навчальних закладів. Зазвичай в психолого-педагогічній літературі тест визначається як набір питань із прийнятим добром ймовірно правильних відповідей, призначених для збору інформації про деякі індивідуальні характеристики особи, зокрема її досягнення. Оцінювання за методикою тесту зазвичай вимагає присвоєння оцінки за кількістю правильних відповідей, хоча в певних обставинах застосовуються складніші методи. Основними тестами, які використовуються як критерій допуску до коледжу чи університету, є стандартизовані тести «SAT's» (Scholastic Aptitude Tests) або «ACTs» (American College Tests). Але вони не є іспитами, як їх європейські або японські еквіваленти, і, як правило, менш вимогливі. Тести «стандартизовані» тою мірою, яка забезпечує проведення тестування і оцінювання результатів за стандартними або однаковими для всіх умовами та процедурами. Разом з тим зазвичай термін «стандартизований» використовується як синонім «опублікований». Адміністрація і викладачі шкіл застосовують опубліковані тести для виявлення навчальних досягнень своїх учнів та їх порівняння з результатами учнів інших шкіл [16].

Тест SAT є стандартизованим тестом для прийому в коледжі у США. SAT розроблений і опублікований Комітетом коледжів (College Board) – некомерційною організацією США. Тест спрямований на визначення готовності особи навчатися у коледжі. Процедура SAT триває три години і сорок п'ять хвилин. З моменту введення SAT у 1901 році його назва і система підрахунків змінювалася кілька разів. У 2005 році тест було перейменовано на «SAT Reasoning Test» з можливими показниками від 600 до 2400, що об'єднували результати тестів із трьох розділів (математика, критичне читання, письмо), кожен з 800 пунктів, та інші підрозділи, зараховувані окремо. Тест АСТ – це один стандартизований тест для прийому в коледжі США. Тест оцінює загальний рівень освітніх досягнень і розвитку учнів середніх шкіл та їхню здатність виконувати навчальну діяльність на рівні коледжу. Він складається з пунктів і різних варіантів відповідей, що охоплюють чотири галузі знань і відповідних умінь (англійська мова, математика, читання, наука). Тест з письма, який є необов'язковим, встановлює рівень умінь щодо планування та написання короткого твору.

Здійснений аналіз проблеми термінології в освіті дозволяє стверджувати, що:

- термінологія, прийнята в освіті, на глобальному рівні чітко не визначена, часто вживається залежно від країни;

- серед проблем термінології у сфері освіти слід виділити такі: надмірне використання запозичених слів з англійської мови; проблеми перекладу, зокрема через багатозначність слів з англійської мови; наявність термінів-синонімів, тобто позначення одного й того ж поняття різними термінами; наявність термінів-омонімів (тобто позначення одним й тим же терміном різних понять; застосування абревіатур без належного їх роз'яснення;

- становище, яке склалося, спричинює недостатню прозорість принципів функціонування освітніх систем, ускладнює вивчення їх досвіду, може створювати істотні проблеми під час його впровадження в українську освітню практику;

- здійснений аналіз термінології сприяє усвідомленню освітянами значущості професійно-термінологічної грамотності при вивченні освітнього досвіду зарубіжних країн, його порівнянню з досвідом України.

### **3.2. Модернізація освітнього законодавства США як основа розвитку системи забезпечення підручниками шкільної освіти**

Вивчення наукових праць, зосереджених на проблемах законодавства у сфері освіти у США, дозволило:

- схарактеризувати основні законодавчі документи у сфері шкільної освіти США;
- проаналізувати напрями модернізації законодавчої бази в контексті реформування шкільної освіти у США;
- з'ясувати вплив модернізації освітнього законодавства США на розвиток системи забезпечення підручниками шкіл.

#### ***Ключові слова***

*закон, законодавча база, законодавчі документи, керівні принципи, шкільна освіта, освітня політика, законодавче регулювання, модернізація, тенденція*

Сучасний розвиток шкільної освіти характеризують перетворення, що відбуваються в умовах глобалізації. Масштабні зміни, здійснювані в межах програм реформування, торкаються реструктурування систем управління, модернізації змісту освіти, впровадження інноваційних освітніх технологій, механізмів фінансування і забезпечення шкіл засобами навчання, урізноманітнення форм міжнародної співпраці. Необхідною умовою будь-яких реформ є адекватні зміни законодавчої бази. Модернізація законодавства є важливим аспектом освітньої політики в багатьох країнах. Вивчення тенденцій, що спостерігаються у цьому процесі в зарубіжних країнах представляє інтерес для розвитку вітчизняної системи освіти. Зокрема, корисним убачається досвід США, де посилюється роль законодавчого регулювання процесів управління шкільною освітою.

Для нашого дослідження плідними виявилися праці американських колег, зосереджені на практичній реалізації ідей гуманістичної освіти та на її нормативній базі (Д. Баккер та ін.); гуманізації американського суспільства засобами культури, освіти, законодавчої системи (Р. Ваггонер та ін.); аналізі змін, що відбувалися в освіті США в останні десятиріччя і перспективах подальшого розвитку освіти (Е. Харгрівз, Д. Шерли та ін.); тенденціях розвитку освіти, змінах у законодавстві в цій



сфері у США (Г. Ткач, В. Филипов, В. Чистохвалов та ін.). Інтерес також представили документи Департаменту освіти США, в яких подається аналіз змін у законодавчій базі шкільної освіти США, обговорюються питання реалізації у практиці педагогічної діяльності основоположних принципів законодавчих документів. Проблема модернізації освітнього законодавства у США розглядається ученими в контексті реформування шкільної освіти США, змін у вимогах до організації освітнього процесу, освітніх програм, засобів навчання, в т.ч. і підручника, розвитку інноваційних технологій навчання.

Проблеми освіти у США зазвичай регулюються не окремими законами, а Кодексом законодавчих актів. Для забезпечення здоров'я, добробуту і безпеки нації немає нічого важливіше, ніж освіта – так оцінюють роль освіти упорядники Кодексу. Вони відзначають, що американська система державного управління, досягнення національних цілей, рівень і спосіб життя, які задовольняють громадян країни, засновані на освіті, що пропонується кожній людині [18, с. V]. У той час як за законодавством США загальну відповідальність за освіту дітей несуть батьки, головна громадська відповідальність покладається на штати і місцеві органи влади, яким надаються відповідні повноваження [18, с. V].

В управлінні системою освіти знаходить прояв традиційна для США автономія штатів. Учені відзначають: ствердження, що в США немає єдиної системи шкільної освіти, а існують самостійні системи загального навчання, має під собою конституційну основу. Це засвідчує X поправка до Конституції США, в якій закріплено принцип остаточної компетенції штатів – «Повноваження, не надані цією Конституцією Федерації, і використання яких не заборонено окремими штатами, залишаються за штатами і населенням» [12, с. 42; 13, с. 127]. Штати володіють всією повнотою влади в сфері освіти. Кожен штат відповідно до своєї конституції зобов'язаний передбачити шкільну систему, в якій діти можуть отримати освіту. Штати несуть головну відповідальність за функціонування шкіл державної форми власності. Вони мають повноваження щодо регулювання діяльності приватних шкіл. Проте їх права децю обмежені, оскільки більшість приватних шкіл є релігійними установами, державне фінансування яких обмежує Конституція США.

Важко повірити, але Америка не завжди була місцем, де всім гарантувалися рівні можливості для навчання. Значно змінив державну освіту на краще Закон «Про рівні освітні можливості» (Equal Educational Opportunities Act (EEOA – 1974 р.).

Закон передбачає, що жоден штат не може відмовити особі у наданні їй рівних для всіх освітніх можливостей незалежно від раси, кольору шкіри, статі, національного походження [19]. Закон захищає від дискримінації, сегрегації, проблем з мовними бар'єрами, гарантує освіту, вільну від упередженості або нерівного ставлення в школах до персоналу й учнів, зокрема, за ознакою раси, національності, кольору, статі [21].

В останні роки у законодавстві США відбулися значні зміни, спрямовані на розв'язання загальнодержавних проблем освіти. Найбільш помітним свідченням цих змін можна вважати Закон «Про успіх кожного студента» (The Every Student Succeeds Act (ESSA)), підписаний президентом Обамою 10 грудня 2015 р. Цей документ продовжує і поглиблює ідеї Закону про початкову та середню освіту (Elementary and Secondary Education Act (ESEA) 1965 р., який від самого початку був законом про громадянські права. Так ESEA проголосив створення освітніх можливостей для громадян країни найголовнішою національною метою. Закон запропонував нові гранти для округів, де навчаються учні з сімей з низьким рівнем доходу, федеральні гранти для підручників і бібліотечних книг, фінансування центрів спеціальної освіти та стипендії для студентів коледжів з низьким рівнем доходу. Крім того, закон передбачив федеральні гранти державним освітнім установам для підвищення якості початкової та середньої освіти.

Новий закон 2015 р. ESSA спирається на досягнення у сфері освіти в останні роки, що забезпечує міцну основу для подальшої роботи щодо розширення можливостей освіти та покращення результатів навчання. Попередня редакція закону ESSA – закон «Жодна дитина не залишається поза увагою» (the No Child Left Behind Act (NCLB) – була прийнята у 2002 р. NCLB став законодавчою основою чергової шкільної реформи у США. Ідеї NCLB були значним кроком уперед, зосереджуючись на питаннях розвитку дітей, додаткової підтримки учнів у разі необхідного незалежно від раси, доходу, місця проживання, фізичного стану, рідної мови тощо. Відповідно до NCLB було запроваджено заходи, які викрили причини прогалин у досягненнях учнів і стимулювали важливий національний діалог щодо вдосконалення освіти. Посилилась увага до відповідальності освітян всіх рівнів, що мало вирішальне значення для забезпечення якісної освіти для всіх дітей [22, с. 17].

Незважаючи на позитивний вплив закону NCLB на вдосконалення шкільної освіти, згодом було виявлено деякі недоліки і суперечності в його положеннях, зокрема пов'язані з системами загальнодержавного та окружного тестування, звуженням навчальних програм [15, с. 17].

Незадовго до виборів президента США 2008 р. голова Комітету з питань освіти та праці США оголосив, що Закон NCLB став найбільш негативним брендом в Америці. За свідченням американських учених Е. Харгрівза і Д. Шерлі 85 % опитаних освітян зійшлися на тому, що NCLB не сприяє вдосконаленню діяльності школи, а високопрофесійна комісія у складі провідних фахівців, керівних працівників, колишніх секретарів освіти відзначила, що нав'язлива ідея щодо перевірочних і стандартизованих основ руйнує здатність американського суспільства бути економічно креативним і конкурентоспроможним [15, с. 1].

Батьки, педагоги і керівні особи в усій країні визнали, що потрібен оновлений закон, покликаний розширити освітні можливості учнів, посилити підтримку шкіл, учителів, керівників, зміцнити систему освіти, що позитивно вплине на економіку країни.

Зважаючи на висловлені зауваження щодо ускладнень в реалізації положень закону, адміністрація Обама відреагувала створенням Закону про успіх кожного студента (ESSA), який зосереджувався на чіткій меті: гарантованої підготовки всіх учнів до успіху в коледжі та кар'єрі. Основні положення ESSA пронизані ідеями щодо:

- покращення справедливості, посилення заходів щодо підтримки школярів Америки, які знаходяться в невідповідному становищі і потребують додаткової уваги;
- навчання учнів відповідно до високих академічних стандартів, що має сприяти їхній підготовці до подальшого успіху в коледжі та кар'єрі;
- забезпечення важливої інформації педагогам, сім'ям, учням та громадам через надання щорічної оцінки результатів навчання на рівні штатів;
- підтримка й розвиток місцевих інновацій, розроблених місцевими лідерами й освітянами відповідно до планів інвестування в інновації та перспективи оточуючого середовища;
- забезпечення і розширення інвестицій у розвиток мережі високоякісних дошкільних установ, підтримка очікування щодо

посилення відповідальності та діяльності, спрямованої на досягнення позитивних змін навіть в найменш ефективних школах, де не спостерігається прогрес у результатах навчання, а показники навчання є низькими протягом тривалого часу [22, с. 17].

Закон зміщує акцент з адміністративно-організаційних питань на проблеми високоякісного оцінювання результатів навчальних досягнень учнів, вимірювання їхнього прогресу, якості шкільної освіти, дослідницької діяльності.

План дій 2015 р. щодо тестування акцентує на підвищенні якості тестів, забезпеченні справедливіших процедур оцінювання, широкому інформуванні учасників освітнього процесу і громадськості, розвитку інноваційних підходів. Положення розділу I ESSA гарантують повноваження штатів щодо здійснення якісного, щорічного оцінювання учнів, надання змістовних даних про їхні успіхи, також заохочують штати й округи до вдосконалення оцінювання завдяки розвитку і впровадженню інновацій [22; 23].

Розділ I, частина А відкриває нові гнучкі можливості для штатів та округів щодо зменшення кількості випробувань; передбачає ефективний захист громадянських прав учнів, забезпечення чесності оцінок; максимізує позитивний вплив прозорості, послідовної інформації про успіхи і прогрес учнів. Розділ I, частина В окреслює можливості штатів щодо використання нової інноваційної організації оцінювання за положеннями ESSA, на основі якої семи штатам надано право переосмислити свої системи тестування та здійснити випробування нових підходів, тим самим зробити внесок у розвиток системи державного оцінювання.

Висловлюючи своє ставлення до нового підходу в оцінюванні результатів навчання учнів, секретар освіти США Джон Б. Кінг молодший назвав високоякісне оцінювання важливим засобом стимулювання навчальних досягнень всіх школярів. Висвітлення прогалини у знаннях за результатами оцінювання допомагає педагогам, батькам і керівним органам сприяти вирівнюванню знань учнів. Разом з тим Джон Б. Кінг відзначив, що надмірне тестування не додає до підвищення якості освіти. Він звернув увагу на те, що новий закон пропонує штатам гнучкість у питаннях оцінювання, сприяє впровадженню інноваційних технологій, разом з тим спрямовує освітян на розкриття реального стану справ у школах і навчальних досягненнях учнів [23].

ESSA вимагає від штатів та округів забезпечити, щоб всі учні (включаючи дітей з особливими потребами, дітей з меншин, для яких англійська мова не є рідною) закінчували школу, підготовленими до вступу до коледжу або до ринку праці. Для досягнення цієї мети закон висуває вимогу щодо того, щоб штати провадили щорічне оцінювання учнів з читання / мови, математики у 3–8 класах, один раз – у старшій школі (high school), один раз з науки у кожному класі та щорічне оцінювання знань англійської мови у класах K-12. Закон містить важливі заходи забезпечення тестування учнів, відповідного оснащення приміщень, дотримання стандартів. ESSA надає нові гнучкі можливості штатам щодо розроблення інноваційних підходів до оцінювання та зменшення повторюваного, непотрібного тестування.

У березні – квітні 2016 р. Департамент освіти США провів нормотворчі сесії за матеріалами розділу I, частини А ESSA, на яких обговорювалися нормотворчі аспекти процедур оцінювання. Завдяки цьому команда переговорних осіб (викладачі, керівники шкіл, провідні фахівці, батьки, учні, державні і місцеві освітяни-лідери, лідери громадських організацій і бізнес спільнот дійшли консенсусу щодо розроблених і запропонованих правил.

Зваживши на висловлені в процесі обговорень зауваження, у частини А і В було внесено низку змін, в тому числі щодо:

- впорядкування критеріїв для встановлення граничного розміру відсотка дітей із значними когнітивними порушеннями, для яких передбачено альтернативне оцінювання відповідно до альтернативних стандартів навчальних досягнень;

- роз'яснення критеріїв оцінювання знань рідної мови у школах або програмах з навчанням на рідній для учнів мові;

- з'ясування критеріїв інноваційного оцінювання, які можуть включати елементи, що знаходяться вище або нижче рівня знань учня;

- надання додаткової інформації про забезпечення порівняльності результатів інноваційного й традиційного для штату оцінювання;

- роз'яснення заходів, які штати повинні вжити для створення можливостей округам і школам – учасникам експерименту для порівняння результатів з інноваційного оцінювання.

За оцінкою Департаменту освіти США, зазначені зміни сприяють розумінню положень нового закону, реалізації штатами й округами ідей високоякісного оцінювання. Загальні вимоги ESSA спрямовані на підтримку гнучкості у діяльності штатів і

округів та заохочення учнів до досягнення високих результатів, зокрема:

- дозволяють штатам встановлювати стандарти освіти, дотримання яких забезпечує готовність випускників до навчання у коледжі або діяльності на ринку праці. Ці нормативні акти підтримують інновації та гнучкість при збереженні високої якості тестів, які використовують штати для оцінювання учнів відповідно до передбачуваних стандартами результатів навчання;

- зобов'язують штати оцінювати всі категорії учнів, зокрема тих, хто вивчає англійську мову (англійська мова не є рідною) та дітей з обмеженими можливостями, в тому числі шляхом надання відповідного оснащення, а також розроблення механізмів оцінювання з використанням принципів універсальної програми навчання, які передбачають гнучкіші способи подання інформації і демонстрації знань;

- вимагають спрямування тестів на вимірювання навичок мислення таких як міркування, аналіз, комплексне розв'язання проблем, критичне мислення, ефективне спілкування й розуміння складного змісту;

- розширюють можливості штатів щодо розробки нових проєктів, які можуть включати серію багаторівневих проміжних оцінок упродовж навчального року, результатом яких є сумарна оцінка.

ESSA розширює права штатів щодо проведення оцінювання у вищій школі (high school), зокрема:

- штати можуть дозволити округам використовувати загально визнане на федеральному рівні оцінювання замість встановленого штатом, проте округ повинен у цьому разі використовувати однакове оцінювання у всіх школах округу;

- з метою визнання на національному рівні експериментальне оцінювання повинне бути застосоване у кількох штатах, визнане установами вищої освіти як засіб вступу до закладів вищої освіти або впроваджені в програми вищих навчальних закладів та бути доступними для всіх категорій учнів, включаючи учнів, які вивчають англійську мову (для кого вона не є рідною) та дітей з обмеженими можливостями;

- для забезпечення відповідності оцінювання за такою гнучкою системою потребам громади, округи повинні узгоджувати свої рішення з зацікавленими сторонами та своєчасно повідомляти батьків про свої плани;

– штати розглядають і оцінюють тести, які округи планують використовувати як загальноприйняте оцінювання, на предмет забезпечення високої технологічної якості процедур.

ESSA акцентує на усуненні надмірного оцінювання, зокрема встановлені з цією метою правила:

– дозволяють учням, які вивчають математику у восьмому класі за поглибленою програмою, проходити оцінювання, яке зазвичай проходять учні вищої школи (high school), якщо штат використовує тести за результатами вивчення предмета у вищій школі, а предмет, що вивчається у восьмому класі, узгоджується з оцінюваним у вищій школі;

– зобов'язують штати, котрі вирішили використати інноваційну систему оцінювання, описати очікувані результати навчання, відтак надати всім учням можливості підготуватися належним чином до оцінювання і вступити на поглиблений курс математики у середній школі (middle school).

ESSA приділяє увагу оцінюванню учнів зі значною когнітивною інвалідністю з використанням альтернативних оцінок на основі альтернативних стандартів навчальних досягнень, зокрема:

– з метою запобігання використання альтернативного оцінювання для оцінювання навчальних досягнень інших категорій учнів, які не мають значних когнітивних порушень, ESSA обмежує кількість учнів, які можуть брати участь в такому оцінюванні, до 1 % від усіх випробуваних учнів з даної дисципліни;

– закон дозволяє штату відмовлятися від обмеження оцінюваних до 1 %, надаючи критерії для обґрунтування правомірності внесення додаткової кількості учнів до списку оцінюваних;

– визнаючи, що штати повинні зробити все можливе для забезпечення оцінювання учнів за відповідними стандартами, закон зобов'язує штати проводити роботу у напрямку скорочення відсотка, передбачити для досягнення цієї мети план дій;

– відповідно до Закону про освіту осіб з обмеженими можливостями (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)), штати повинні встановити керівні принципи для груп учнів, які навчаються за індивідуальною програмою освіти (Individualized Education Program (IEP)), визначаючи у кожному конкретному випадку відповідність даних учня оцінюванню за альтернативною оцінкою;

– положення закону наголошують на ролі штатів у забезпеченні необхідної підготовки викладачів загальної та спеціальної освіти, вчителів англійської мови та інших педагогічних кадрів

щодо адміністрування альтернативного оцінювання, використання відповідного оснащення для підтримки учнів з інвалідністю.

8 липня 2022 р. набрав чинності Закон про внесення різних змін до законодавства про освіту. Серед чисельних заходів Закон запровадив заходи щодо покращення освіти осіб з обмеженими можливостями. З цією метою передбачено додавання 13 штатних посад співробітників для забезпечення професійного розвитку та підтримки вчителів, які працюють у державних школах із учнями-інвалідами від 3 до 5 років (Part I). Закон вніс поправки щодо послуг шкільного харчування, спрямовані на зниження вартості продуктів харчування, надання якіснішої їжі, безкоштовного чи пільгового харчування дітям із малозабезпечених сімей (Part III) [20].

Здійснений аналіз законодавчої бази шкільної освіти у США дав змогу:

– охарактеризувати основні нормативно-законодавчі документи в галузі шкільної освіти США, серед яких Закон «Про початкову та середню освіту» (Elementary and Secondary Education Act (ESEA – 1965 р.), Закон «Про рівні освітні можливості» (Equal Educational Opportunities Act (EEOA – 1974 р.), Закон «Жодна дитина не залишається поза увагою» (the No Child Left Behind Act (NCLB – 2002 р.), Закон «Про успіх кожного студента» (The Every Student Succeeds Act (ESSA – 2015 р.). Базові положення зазначених законодавчих актів, прийняті протягом багатьох років, і численні недавні поправки спрямовані на усунення поширених проблем освіти;

– виокремити блоки питань, на яких зосереджуються законодавчі документи США в галузі освіти: 1) управління системою загальної середньої освіти (визначення мети, задач, повноважень органів влади на федеральному рівні, рівні штатів, округів, закладів освіти; організація взаємодії суб'єктів освітнього процесу; формулювання вимог до відповідальності працівників освіти); 2) навчально-методичне забезпечення освітнього процесу (вимоги до навчальних планів, освітніх програм, підручників, навчального оснащення; механізми забезпечення шкіл необхідними засобами навчання); 3) забезпечення безпеки, правопорядку і дисципліни у закладі освіти (визначення і дотримання тривалості занять, транспортування учнів до місця навчання і до дому, організація медичних пунктів); 4) правове забезпечення



учасників освітнього процесу (рівних освітніх можливостей всім категоріям дітей: з обмеженими можливостями, з інвалідністю, з мовними бар'єрами, з сімей з низьким рівнем доходу, з меншин; заборона дискримінації персоналу й учнів за будь-якими ознаками); 5) оцінювання результатів освітньої діяльності (з'ясування навчальних досягнень учнів, інформування педагогічних колективів, учнів та їхніх батьків про результати оцінювальних процедур; гармонізація тестів і навчальних планів, стандартизація системи оцінок, упровадження інноваційних технологій оцінювання); 6) фінансове забезпечення системи освіти (визначення джерел фінансування, формування програм фінансової допомоги шкільним округам, встановлення податків на освіту, фінансова дисципліна);

– виявити тенденції, що складаються в процесі модернізації законодавчої бази шкільної освіти США, а саме: 1) посилення позицій федерального законодавства, спрямованого на збалансування централізованих і децентралізованих механізмів управління шкільною освітою; 2) спрямування положень законодавчих актів на посилення стандартизованих вимог до якості освітнього процесу; 3) акцент на оптимізації системи оцінювання діяльності навчальних закладів, її зорієнтованість на фактичні результати, мірилом яких насамперед визначено навчальні досягнення учнів.

Здійснений аналіз законодавчої бази США у сфері шкільної освіти не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Наукові пошуки можуть пов'язуватися з подальшим дослідженням нормативно-правового забезпечення впровадження систем альтернативного оцінювання на рівні штатів і округів.

## Висновки з 3 розділу

1. Нормативно-правова база шкільної освіти у США є засобом формування та реалізації освітньої політики в країні, в тому числі щодо навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

2. Федеральне законодавство в сфері освіти в США має деякі особливості, обумовлені, як відзначають американські дослідники, високим ступенем гнучкості американської політичної системи і державної влади. Федеральне законодавство в сфері освіти регламентує лише ті випадки, коли визначені для вирішення завдання відносяться до загальнонаціональних і не можуть бути доручені регіональним і місцевим органам влади.

3. Провідним органом виконавчої гілки влади, який видає федеральні підзаконні нормативно-правові акти, що регулюють сферу освіти, є Департамент освіти США (U.S. Department of Education).

4. Учасники освітніх відносин насамперед керуються Титулом 34 Зводу законів США (US Code), Кодексу федеральних підзаконних актів «Освіта» (Code of Federal Regulations: Education). У Кодексі федеральних підзаконних актів міститься більшість федеральних підзаконних нормативних документів, які видаються федеральними виконавчими органами США і публікуються в Федеральному реєстрі. Облік усіх виданих підзаконних нормативних актів, а також ведення Федерального реєстру і Кодексу федеральних підзаконних актів покладено на Управління федерального реєстра США (The Office of the Federal Register of the USA).

5. Законодавче регулювання системи загальної освіти у США знаходиться в юрисдикції штатів і місцевих органів влади. Кожен штат створює свою систему освіти і делегує повноваження по виконанню своїх актів місцевим органам влади, як правило, органам управління шкільними округами.

6. Основний блок законодавства США стосовно освіти представлений у вигляді законодавчих актів, які санкціонують федеральні програми, джерело фінансування (завжди федеральний бюджет), визначають орган, який здійснює переважний контроль виконання, яким є Департамент освіти США. Різні органи всіх рівнів влади можуть проводити їх в життя відповідно до прийнятого законодавства.

7. Федеральні закони, законодавчі акти штатів, як відзначають дослідники, понад століття виявлялися суттєвим фактором

впливу на зміни в освітніх програмах (Бойд (1979); Ейснер (1979); Гель (1979); Кірт і Уокер (1971); Швілле та ін. (1988); Короткі 1983; Тайак та ін. 1987). В них обґрунтовувалися необхідність введення спеціальних курсів навчання, запровадження у формальний навчальний план того або того предмету, внесення змін до змісту підручників, вимоги до тестування тощо. Так відбувався безпосередній вплив на рішення округів, шкіл і вчителів щодо визначення змісту, форм, методів і засобів навчання (Вірт, Кірт (1989); Тімар, Кірт (1988); Швілле та ін. (1988).

8. На зміни в освітніх програмах впливає посилення руху за громадянські права, зокрема увага громадськості до змісту навчання, текстів підручників. Як результат, у навчальних планах з'явилися нові дисципліни переглянутими тематикою й інтерпретацією історичних подій та інших галузей знань, спрямовані на чорношкірих, латиноамериканців та інші етнічні групи. Відповідні зміни відбулися у змісті підручників.

9. Аналіз змін, що відбуваються в сфері федерального регулювання загальної освіти в США, показує стійку тенденцію до посилення ролі вищого законодавчого органу країни в даній сфері. Однак ця тенденція поки недостатньо підкріплена фінансовим забезпеченням.

## Список використаних джерел

1. Ельбрехт О. Проблеми термінології в менеджерській освіті. *Інноваційні процеси у професійній підготовці педагогічних працівників та підвищення їх кваліфікації* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Донецьк, 16 квітня 2009 р.). Донецьк : Каштан, 2009. 460 с. С. 165–174.
2. Ельбрехт О. М., Шевчук В. В. Модернізація законодавчої бази шкільної освіти у США. *Наук. зап. Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»* : зб. наук. праць / редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 55. 202 с. С. 161–166.
3. Зикун Н. І. Методичні вказівки і матеріали для самостійної роботи з курсу «Основи термінознавства». Ірпінь, 2002. 51 с.
4. Прима В. В. Лінгвістичні терміни відпочинку англomовних туристичних путівників по Україні. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія «Філологія»*. 2012. Вип. 7. С. 138–143.
5. Романовський О. О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Укр.-амер. гуманіт. ін-т «Віскон. міжнар. ун-т (США) в Україні». Київ : Деміур, 2002. 398 с.
6. Сайдаметова З. С., Темненко В. А. Процедури і соціальна тканина розробки curricula: досвід США. *Нові горизонти української освіти*. 2008. № 2 (79). С. 16–21.
7. Сердюк М. Г. Аббревіатури і співвідносні з ними слова та словосполучення. *Українське мовознавство*. Київ : Вища шк., 1981.
8. Ступін Л. П. Аббревіатури і проблема їх включення в тлумачні словники. *Питання теорії і історії мови*. Харків, 2003.
9. Сукаленко Т. М., Солодка І. В. Проблеми вивчення термінології податківця. *Мовні і концептуальні картини світу* : зб. наук. пр. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2014. Вип. 47. Ч. 2. С. 360–370.
10. Озиева А., Скотт О. Collins Gem. Словарь русско-английский, англо-русский. William Collins Sons & Co. Ltd., Harper Collins Publishers, АОЗТ «Издательство ЦентрКом», 1996. 735 с.
11. Сергеева Т. С. Аббревиатура в системе лексических сокращений. *Филологические науки. Вопросы теории и практики* : в 2 ч. Тамбов : Грамота, 2013. № 6 (24). Ч. II. С. 174–179.

12. Соединенные Штаты Америки: Конституция и законодательство / под ред. О. А. Жидкова ; пер. В. И. Лафитского. Москва : Прогресс; Универс, 1993. С. 42.

13. Ткач Г. Ф., Филиппов В. М., Чистохвалов В. Н. Тенденции развития и реформы образования в мире : учеб. пособие. Москва : РУДН, 2008. 303 с.

14. Appleby, Robert C. Modern business administration. 6th ed. London : Pitman, 1994. 500 p.

15. Hargreaves, Andy, Shirley, Dennis. The fourth way: The inspiring future for educational change. CORWIN, OPC. 143 p.

16. Posner, George J. Analyzing the curriculum. McGraw-Hill, Inc. 1992. 290 p.

17. Sayegh, Raymond. The impact of history, geography, and the economy on higher education policy: a comparative survey. *Higher Education in Europe*. 1994. Vol. 19. № 4. P. 18–29.

18. United States Code Annotated. Title 20. Education. Copyright 1990 by West Publishing Co. 619 p.

19. Education law: An Overview. URL: <https://www.google.com/search?q=cornell%20university%20law%20school>

20. Education law changes. (new) An Act to make various changes to education laws. sl 2022-71. Effective July 8, 2022, except as otherwise provided. URL: <https://lrs.sog.unc.edu/bill/education-law-changes-new>

21. Equal Educational Opportunities Act (1974): History & Impact Related Study Materials. URL: <https://study.com/academy/lesson/equal-educational-opportunities-act-1974-history-impact.html/>

22. Every student succeeds act (ESSA). URL: <https://www2ed.gov/about/subjects/gen>

23. Every student succeeds act Assessments under Title I, Part A & Title I, Part B : Summary of Final Regulations. URL: <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/essaassessmentfactsheet1207.pdf>

24. Guide to the education system in the United States by Antonella Crsi-Bunker. URL: <https://iss.umn.edu/publications/USEducation/2.pdf>

25. Morrison, Nick. The American curriculum – key facts. Winter’s International Schools 2017. Company No 9410772. URL: <https://www.winterschoolfinder.com/articles/the-american-curriculum-key-facts/>

26. Sarmiento, Danilo H., Orale, Ronald L. Senior High School Curriculum in the Philippines, USA, and Japan. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/318494693\\_Senior\\_High\\_School\\_Curriculum\\_in\\_the\\_Philippines\\_USA\\_and\\_Japan](https://www.researchgate.net/publication/318494693_Senior_High_School_Curriculum_in_the_Philippines_USA_and_Japan)

## РОЗДІЛ 4

---

# МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ ЗАКЛАДІВ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У США

**Мета розділу:** простежити механізми управління системою забезпечення підручниками шкільної освіти у США, визначити складні взаємозв'язки, що склалися між системою освіти, її системою забезпечення підручниками та системою шкільного книговидання.

У дослідженні використано опубліковані матеріали ЮНЕСКО, ОБСЄ, Департаменту освіти США, Американської асоціації освітніх досліджень, які через свої програми, конференції, семінари просували питання ефективного планування та управління СЗП закладів освіти, зниження витрат на виробництво підручників, збереження друкованих підручників, організації дистриб'юторських мереж та інші. Проаналізовано чисельні наукові праці, що зосереджуються на питаннях розробки підручників, їх прийняття школою як засобу навчання, використання у практичній діяльності.

Наведені матеріали допомогли з'ясувати роль навчального книговидання у розвитку системи американської освіти; проаналізувати механізми управління СЗП шкіл і навчальним книговиданням на різних рівнях (федеральному, штатному, місцевому); розглянути елементи системи економічних механізмів, спрямованих на підтримку процесів підручникотворення і шкільного книговидання; визначити учасників процесу забезпечення підручниками шкіл, значення їхньої діяльності як суб'єкт-об'єктів управління; схарактеризувати сукупність відносин, що склалися між ними.

Особлива увага приділяється виявленню ролі вчителів, їх послідовного залучення до процесів прийняття і розробки підручників та інших документів освітнього процесу.

#### 4.1. Генезис концепцій менеджменту та їх вплив на розвиток навчального книговидання

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає змогу:

– проаналізувати концепції менеджменту, що розроблялися упродовж XX ст. в контексті політичних і соціально-економічних змін у суспільстві;

– з'ясувати їх вплив на педагогічну практику, управління системою забезпечення підручниками, навчальне книговидання, зокрема через формування уявлень про мету, зміст менеджменту, професійно значущі особистісні якості менеджерів.

##### *Ключові слова*

*концепція менеджменту, вплив, розвиток, практика управління, органи влади, взаємодія, вимоги, видавнича галузь, навчальне книговидання, підготовка менеджерів*

Розглядаючи питання участі в розвитку освіти федеральних, штатних, місцевих органів влади у США, співробітники Центру громадського правосуддя (The Center for Public Justice) відзначають: при визначенні характеру управлінської взаємодії уряду зі школами, важливо визнати, що не існує такого поняття, як «абсолютно нейтральна» освіта. Всі ідеї щодо практичної діяльності сформовані основними переконаннями і не можуть бути філософськи нейтральними. Уряд несе відповідальність за визнання і дотримання встановлених законів щодо широкого спектру філософських ідей, культурних традицій, переконань, властивих різноманітному суспільству [90].

Практичній управлінській діяльності у сфері освіти і шкільного книговидання, ефективній підготовці відповідних фахівців значно сприяв розвиток теоретичних ідей менеджменту.

Самостійною галуззю наукового знання менеджмент робиться наприкінці XIX – на початку XX ст. На цю пору здійснюються перші спроби трансформувати і науково описати систему управління через вивчення практичного досвіду [14, с. 108–120; 29]. Поява наукового менеджменту була зумовлена значною концентрацією виробництва, ускладненням виробничих процесів, техніки і технологій. Наразі практика управління не відповідала стану економіки, рівню технологічних процесів, соціальному середовищу. Внаслідок промислової революції на фабриках

масового виробництва товарів зосередилась велика кількість працівників. Це спричинило виникнення нових багатоаспектних організаційних проблем. Відтак до управління приватними підприємствами, фірмами, акціонерними компаніями стали запрошувати спеціальних працівників – управлінців. Виробництво потребувало замірів продуктивності праці, затрат праці, її раціоналізації, визначення нормативних основ. Після аналізу причин низької ефективності виробничої діяльності висновувалось, що потрібні кращі методи і процедури контролю. Експерименти, здійснювані з цією метою започаткували науковий менеджмент. Головна ідея полягає у дослідженні кожної оперативної проблеми і знаходженні оптимальних засобів її розв’язання завдяки використанню наукових методів дослідження. Одним із представників цього напрямку є Ф. Тейлор (1856 – 1917), який обіймав високу посаду в Американській сталевій фірмі. Тривалий час він експериментував з методами виконання роботи для досягнення кращих результатів. Дослідник написав відомі нині книги «Відрядна система» і «Цеховий менеджмент» (1903). Інша його книга «Принципи наукового менеджменту» (1911) вважається початком становлення менеджменту як науки і самостійної галузі дослідження [14, с. 108; 43, с. 54]. Тейлор запропонував принципи менеджменту – засади наукової організації праці. Зокрема, це чітко визначене денне завдання для кожного працівника; створення стандартних умов для полегшення виконання завдання; залежність заробітної плати від успішності виконання завдань, відповідності чинним стандартам; справедливий розподіл відповідальності за результати роботи між працівниками і менеджерами, науковий підхід до виконання кожного елемента роботи, добору, навчання і розвитку працівників; дружню, тісну співпрацю з ними. На діяльність організації та її результати, вважав Тейлор, позитивно впливають раціональне використання часу, мотивування працівників до навчання, ефективний контроль діяльності працівників з використанням названих вище принципів, визначення міри відповідальності й ефективний відбір і підготовка персоналу [47, с. 217]. Завдяки системі наукової організації праці, яку запропонував Тейлор, визначилося коло обов’язків адміністрації: передбачалися науковий підхід до дій працівників, ретельний їх відбір, доцільний розподіл праці і відповідальності між керівниками і підлеглими, співпраця і обов’язкове заохочення працівників. Ці та інші ідеї щодо заміни застарілих авторитарних методів управління раціональними



науковими підходами, не втрачають актуальності впродовж десятиліть. Не втратило свого значення і розуміння Тейлором головного завдання менеджменту: забезпечення процвітання підприємства і добробуту кожного робітника.

Прямим відображенням соціально-економічних і політичних процесів, науково-технічного прогресу став розвиток книжкової справи у США. Під впливом цих процесів, як їх результат, у другій половині XIX ст. сформувалися головні риси книговидавничої галузі країни: концентрація видавництв, створення крупних монополістичних фірм, зв'язок видавництв з промисловим і банківським капіталом. У XX ст. ці риси усугублялися і дещо видозмінювалися. Характерним для начала XX ст. було збільшення кількості спеціалізованих видавництв, інтенсивний розвиток місцевих (регіональних) та університетських видавництв, поява нових центрів книжкової справи: Чикаго, Індіанapolis, Балтимор, Детройт та ін. Статистичні дані щодо обсягу світового випуску книжкової продукції показують збільшення виробництва і сталу, достатньо високу динаміку. З 1990 р. до 2005 р. кількість видавництв потроїлася за рахунок появи нових малих видавничих підприємств. За інформацією «The New York State Library Bookboard», у 1907 р. у Сполучених Штатах було видано 9260 книжок. Через століття, у 2010 р., ця цифра склала 4 134 519. Щодо структури книжкового випуску за типами видань, то до начала Другої світової війни перше місце займали художня література та підручники. А в 60-ті рр. доля останніх складала 40 % від загальної кількості видань. Протягом серпня 2019 р. загальний дохід від видання професійних книг, навчальних матеріалів K-12, книг для вищої освіти та університетської преси склав 1,3 млрд доларів США, що на 10,2 % менше порівняно з аналогічним періодом минулого року. Але у доході від видання навчальних матеріалів K-12 спостерігається зростання, продовжуючи тенденцію, яка розпочалася в березні 2019 р. [45; 69].

Розвиток сучасної системи навчального книговидання вчені пов'язують з дотриманням принципів менеджменту, закладених в основу інноваційної економіки, а саме зі створенням наукоємної продукції; застосуванням сучасних технологій виробництва; осучасненням методів управління, що базується на взаємодії учасників книговидавничих процесів; формуванням висококваліфікованого конкурентоспроможного колективу видавничої організації (Браммер (1957), Йованович (1969), Броуді (1975) [112, с. 8–9].

На перший план виходить підготовка фахівців-менеджерів, в т.ч. для книговидавничої сфери, зі знаннями наукових основ менеджменту, здатних засвоювати традиційні знання, навички, вміння як складові майстерності працівників, класифікувати їх, оформляти у правила й закони, які б допомагали працівникам у їхній праці.

Сьогодні США визнаються центром наукових досліджень у галузі менеджменту і підготовки професійних управлінців. Це країна з розвинутою системою управління, що вимагає постійного притока нових сил. Грунтовні наукові дослідження і практичну підготовку менеджерів провадять чисельні заклади вищої освіти, зокрема Гарвардський університет (Гарвардська бізнес-школа), Стенфордський університет (Стенфордська вища школа бізнесу), Університет Пенсільванії (Уортонська школа бізнесу), Університет Дьюка (Школа бізнесу), Нью-Йоркський університет (Школа бізнесу), Корнельський університет (Вища школа менеджменту) [39, с. 8; 70].

Ідеї Тейлора розвивали інші вчені. Серед них – Г.Л. Гантт (1861 – 1919), котрий деякий час працював з Тейлором. Менеджер, висловлював думку Гантт, має перейматися створенням сприятливого середовища для роботи працівників і навчання персоналу. Нововведенням ученого було висунення передпрацівником вимірюваного завдання, а також визначення мети, що робило працівника зацікавленим у її досягненні як результату діяльності. Велике значення Гантт приділяв методам тренування і контролю, зокрема застосуванню графічних записувальних систем для відображення взаємозв'язку між подіями у виробничій програмі. Цілі останньої розглядалися як серія взаємопов'язаних планів, котрі працівники мали розуміти, щоб чинити за ними. Гантт розробляв теорію лідерства. Його перу належать книги «Праця і прибуток» (1910), «Промислове керівництво» (1916), «Організація праці» (1919) [2, с. 21–26; 14 с. 122–123; 47, с. 217]. Роботи Гантта свідчать про усвідомлення ним провідної ролі людського фактора в промисловості та необхідності надавати робочій людині змогу отримувати від своєї праці задоволення, попри ставлення до неї як до засобу існування. Йому належить фраза «З усіх проблем менеджменту найважливішою є проблема людського фактора». Ера примусу до праці, за Ганттом, поступилася місцем знанням, а тому політика майбутнього полягає в намаганні навчати і вести людей до спільної вигоди всіх зацікавлених сторін. Учений будував плани прийдешньої

демократії на виробництві і мріяв про гуманізацію науки управління в майбутньому [14, с. 122].

Серед новаторів управління слід виділити також подружжя Ф. Гілбрет (1868 – 1924) і Л. Гілбрет (1878 – 1972). Ф. Гілбрет розпочав свою діяльність як підмайстер'я каменяра, а пізніше заснував власний бізнес. Разом з дружиною він досліджував особливості вивчення фізичної роботи у виробничих процесах, засоби виконання роботи та створення сприятливих для цього умов, можливості збільшення випуску продукції за менших зусиль. Досліджуючи систему навчання у діяльності, Ф. Гілбрет виокремив 17 елементів у діях з виконання роботи, кожний з яких своєю чергою може складатись з тих самих елементів або деяких з них. Він створив чарт процесу, в якому розглянув вивчення окремих операцій з виконання роботи, а не лише окремого завдання. Ф. Гілбрет ратував за широке впровадження у менеджмент сучасних вимірювальних методів та інструментів. Обстоював думку, що будь-яка виробнича діяльність буде прибутковою, якщо плануватиметься і управлятиметься, а управлінці матимуть відповідні здібності, досвід та знання. Гілбрети написали книги «Вивчення рухів» (1911), «Психологія управління» (1916) [14, с. 122; 36, с. 62–63; 47, с. 441].

Істотний внесок у теорію і практику управління зробив інженер-механік Г. Емерсон (1853 – 1931). Написав книги з питань ефективності, в яких наголошував на важливості правильної організації діяльності для досягнення вищої продуктивності праці. Емерсон сформулював принципи підвищення продуктивності праці: чітко визначені цілі; здоровий глузд; компетентна консультація; дисципліна; надійний, швидкий, повний, точний і постійний облік; нормалізація умов; нормування операцій; норми і розклад; письмові інструкції; винагорода за продуктивність; справедливе ставлення до персоналу; диспетчеризація [14, с. 87; 47, с. 145].

Отже, внесок Ф. Тейлора та його послідовників у розвиток теорії управління полягав головню в розробленні засад раціональної організації праці. Велика увага приділялась принципам і засобам раціональної організації виробничої діяльності людей, функціям управління, ієрархії. Проте заслугою «тейлоризму» є не лише впровадження наукової організації праці замість ustalених методів роботи, а й налагодження співпраці між адміністрацією та працівниками, розуміння необхідності усунення між ними суперечностей, сприяння максимальному розвитку

кожного працівника в межах виробничої діяльності [21; 32; 43]. Обмеженістю класичної школи є те, що її прихильники розуміють управління організацією як формальну систему. Наукове управління ґрунтувалось на спрощеній моделі людської поведінки. Соціальним аспектам управління, особистості керівника і підлеглого, тобто «людському фактору», не приділялось належної уваги.

Звернення до філософських ідей минулого, їх критичний аналіз, переосмислення, адаптація до сучасної ситуації є важливою умовою розвитку книговидавничої організації і СЗП закладів освіти. Вивчення праць зарубіжних авторів, в яких висвітлюються проблеми менеджменту у видавничих організаціях, дозволяє зробити висновок про те, що теорії менеджменту розвиваються, пропонуючи ідеї відповідно до сучасних потреб навчального книговидання.

Особливий інтерес представляють результати досліджень виробничих процесів та управління цими процесами, викладені у працях учених-практиків книговидавничої індустрії. Прикладом є праці Еджерсона, Браммера, Хенкокса, в яких описується, як управляти процесом публікації, спрямовуючи його на створення ефективної організації, оптимізацію вимог до співробітників задля досягнення мети і виконання місії видавничої організації. Наряду з роз'ясненням основної відповідальності видавничого менеджменту – призначати, спрямовувати і контролювати діяльність працівників, розраховувати час і ресурси – вчені дають поради, як створити успішне, орієнтоване на людей видавництво і керувати ним, охоплюючи такі важливі теми, як мотивація персоналу, фінансування проєктів, технології виробництва книги, маркетингова діяльність, роль видавництва у розробці підручників та інші. Результати досліджень, представлені в численних публікаціях учених, використовуються в якості основи для навчання менеджменту в магістратурі, відкриваючи секрети керівництва видавничою діяльністю широкій аудиторії.

Наступним напрямом менеджменту став адміністративний менеджмент. У науковій літературі також послуговуються назвою «неокласична адміністративна школа управління» [21; 32; 44]. Адміністративна діяльність, керівництво людьми є важливим аспектом управління. Цій діяльності, її раціоналізації присвятив низку праць кваліфікований шахтовий інженер і керівник великої французької компанії Г. Файоль (1841 – 1925). Через рік після смерті Ф. Тейлора він опублікував працю «Загальне і промислове управління» («General and Industrial

Management») [44]. Упродовж періоду, коли у США розвивався науковий менеджмент, Г. Файоль у Франції удосконалювався, працюючи як інженер. Проте усвідомлював, що управління підприємством вимагає інших навичок. Отож наголошував на ролі адміністративного менеджменту та дійшов висновку, що всі види діяльності в бізнес-організації можна поділити на шість великих груп: 1) технічна (виробництво); 2) комерційна (купівля, продаж, обмін); 3) фінансова (накопичення, використання капіталу); 4) безпека(захист майна і людей); 5) бухгалтерська; 6) менеджерська (планування, організація, керівництво, координація, контроль). Шість видів діяльності, на думку Г. Файоля, взаємозалежні. Роль менеджменту полягає в тому, щоб забезпечити успішне виконання всіх видів діяльності для досягнення мети підприємства. Існує загальна наука менеджменту, стверджував автор названої вище праці, її можна застосовувати до різних видів людської діяльності. На вищих рівнях менеджери є менш залежними від знань технічних процесів, якими управляють, а більше від знань менеджменту. Г. Файоль був одним з перших менеджерів-практиків – розробник і в переліку принципів менеджменту. Зокрема це: 1) розподіл праці у процесі здійснення спеціалізації (робота повинна бути розподілена, щоб сприяти спеціалізації); 2) невіддільність влади від відповідальності; 3) дисципліна (дисципліна обов'язкова для всіх, вона допомагає розвинути у працівників слухняність, старанність, повагу); 4) єдність розпоряджень (підлеглий звітується лише перед одним керівником); 5) єдність керівництва (один керівник і єдиний план для сукупності операцій, які мають спільну мету); 6) підпорядкованість індивідуальних інтересів загальним (інтереси однієї особи або групи працівників не повинні переважати над інтересами підприємства); 7) заробітна плата і методи оплати мають бути справедливими; 8) централізація (менеджери відповідають за кінцевий результат, проте делегувати певну частку обов'язків підлеглим, тобто централізація має бути доцільною); 9) скалярний ланцюжок, або ієрархія (ланцюжок команд має здійснюватись від найвищого до найнижчого рівня підприємства, що сприяє просуванню інформації і допомагає дотримуватись принципу єдності розпоряджень); 10) порядок («місце для всього і все на своєму місці», чіткі графіки виконання і завершення робіт, завдяки чому матеріали вчасно постачаються до

призначеного місця; 11) справедливість (з найманими працівниками слід бути добрими і справедливими); 12) стабільність персоналу (менеджмент має працювати так, щоб термін виконання обов'язків штатом був довшим); 13) ініціатива (працівникам треба дозволяти продумувати і виконувати плани задля повного розвитку їхніх здібностей, аби вони почувалися активними учасниками діяльності організації); 14) корпоративний дух (підприємство зміцнюється за впровадження принципу єдності розпоряджень, формування потреби працювати в команді, колективно [28; 32; 38, с. 89–90; 44; 47, с. 14].

Г. Файоль вважав, що його принципи менеджменту мають бути корисними всім категоріям менеджерів, але не усвідомлював, що для успішного управління вони мають володіти ширшими знаннями. Деякі з його ідей є актуальними і тепер, проте потребують свого розвитку. Головною ідеєю Файоля слід вважати ідею, що менеджмент – не вроджений талант, а вміння, яких треба навчати. Він створив систему ідей, які могли бути застосованими до всіх сфер менеджменту і заклали правила менеджментської діяльності великої організації. За оцінкою американських спеціалістів у галузі менеджменту, Г. Файоль був найвидатнішою постаттю Європи в галузі менеджменту аж до середини ХХ ст. Саме він класифікував менеджмент за його функціональними ознаками: планування, організація, розпорядження, кооперація і контроль. Сформулював перелік якостей менеджера: здоров'я і фізична бадьорість, розум та інтелектуальні здібності, моральні якості. А ще: наполегливість, енергія, мужність в ухваленні рішень, відповідальність, висока освіта, управлінські здібності (передбачення, вміння розробляти план дій, організаційні навички, мистецтво спілкування, вміння об'єднувати і спрямовувати зусилля багатьох людей, вміння їх контролювати), загальна обізнаність з головних функцій підприємства, компетентність щодо специфічної діяльності концерну.

З економічного погляду, науковий і адміністративний менеджмент були продуктом свого середовища, адже виникли із промислової потреби підвищити ефективність виробництва. Передусім не через додаткове залучення ресурсів, а раціональне їх використання [14, с. 125].

Принципи, функції, основні групи видів діяльності в бізнес-організації, розроблені Г. Файолем, вивчають такі дисципліни, як «Основи менеджменту», «Адміністративний менеджмент» та

ін. Зокрема, аналізується актуальність ідей школи адміністративного менеджменту, здійснюється їх корекція з огляду на сучасну ситуацію. Перелік якостей менеджера, за Г. Файолем, поглиблює знання про нього як фахівця, і може використовуватися при створенні моделі менеджера, в т.ч. книговидавничої сфери.

Ф. Тейлор і Г. Файоль зосереджувались на практичних проблемах менеджменту, тоді як М. Вебер (1864 – 1920), німецький соціолог, більше переймався питаннями побудови структури підприємства. М. Вебер сформулював засади менеджменту для великої організації. Ідеальна організація, подана в його книзі «Перспективи адміністративного менеджмента» («Perspective on Administrative Management»), передбачає розподіл праці (за таких умов влада і відповідальність визначаються як офіційні обов'язки); ієрархію влади (позиції організуються в ієрархію влади, що внаслідок є ланцюжком команд за скалярним принципом); формальний відбір (усі працівники добираються згідно з технічними кваліфікаціями після формального екзаменування або здобуття освіти чи проходження підготовки); кар'єрний ріст менеджерів (вони є професіоналами, котрі працюють за стабільні зарплати і кар'єро ростуть в межах діяльності, за яку відповідають; вони не є власниками підрозділів, які очолюють); уведення формальних правил (адміністратори жорстко дотримуються формальних правил та інших форм контролю в межах своїх офіційних обов'язків) [47, с. 134].

Отже, у США поступово формувалось уявлення про менеджера як про вправного працівника, який завдяки своїм здібностям обійняв посаду керівника, професійна діяльність якого потребує спеціальної освіти. Концепція «професійного менеджера» заклала основи створення системи бізнес-шкіл як центрів підготовки таких фахівців. Наразі в економіці домінувала модель менеджера-аналітика, який ухвалює рішення, стежить за виконанням роботи, формує цілі корпорації. Засадю діяльності більшості корпорацій були «тейлористський», «раціоналістичний», «механістичний» підходи, які задовольняли потреби в продукції масового попиту. Відповідно до цих підходів і здійснювалась підготовка в бізнес-школах. Водночас відбувалось упровадження в організаціях і підприємствах замірів і нормування праці з метою раціонального управління ними. Постало питання мотивування працівників і налагодження

взаємовідносин у колективі. З ростом і ускладненням виробничих зв'язків, збільшенням темпів технологічних і структурних зрушень жорстке управління невзможі було розв'язувати ці проблеми [111, с. 17–19].

Згідно з дослідженнями Ф. Тейлора, більше уваги стали приділяти ставленню працівника до компанії, роботи, співпрацівників. Глибше з'ясовували ці питання науки про людину, її поведінку у групах людей тощо. Наприклад, психологія і соціологія виявляли численні фактори, котрі допомагали розв'язувати проблеми бізнесу та промисловості. У першій половині ХХ ст. сформувалась промислова психологія як специфічна галузь, що переймалась проблемами монотонності, втомленості, продуктивності роботи, дизайну оснащення, освітлювання та іншими умовами праці. Згодом стала вирішувати питання відбору і підготовки працівників і розвинула технології психологічного тестування і вимірювання. Розробники промислової психології наголошували на необхідності навчання груп працівників в умовах виробництва. Завдяки інтеграції різноманітних галузей знань, наприклад промислової психології і соціології, прикладної антропології і соціальної психології, було засновано розвиток таких напрямів у теорії менеджменту, за яких раціоналізація індустріального виробництва передбачала не лише вдосконалення матеріальних елементів, а й вплив на етичні норми і психологію працівників [14, с. 126]. Психологічні аспекти проблеми управління є важливими з точки зору вирішення завдань навчального книговидання, яким присвячені роботи О. Роберта, Б. Клайва (моральні аспекти освіти, програми навчання), Л. Ван Філмор, Л. М. Мейера (навчальна програма і лінгвістичні меншини) та інші [57, с. 543–570, 626–659]. Теоретичні ідеї та практичний досвід психології управління, яка зосереджується на поведінці, методах та інструментах, що використовуються для розв'язання проблем на робочому місці і підвищення ефективності працівників, беруться до уваги у виробленні редакційної політики, правил етики професійного спілкування.

У 20 – 30-ті рр. ХХ ст. у США формуються передумови, які надалі зумовлюють якісно нову ситуацію в управлінні. Назріла потреба впровадження форм і методів управління з соціологічним і психологічним ухилом. За їх використання усувались деперсоналізовані відносини на виробництві, що були властиві теоріям наукового менеджменту, і налагоджувалось співробітництво між робітниками і підприємцями. Американські



авторитети в галузі менеджменту Г. Кунц і С. О'Доннел зазначали, що підлеглі, керуючись лише виробничими правилами і своїми потребами, можуть працювати на 60 – 65 % своїх можливостей і так утримуватися на роботі. За допомогою різних засобів керівник має заохотити працівників повно використовувати свої здібності [14, с. 125–126]. У 30-ті рр. XX ст. теоретики менеджменту перейнялись проблемою мотивації праці «людського фактора», що зумовило небувале зростання економічної ефективності виробництва. Проте згодом стало зрозуміло, що індустріальній цивілізації слід глибше з'ясувати роль людської мотивації і поведінки людей в організаціях бізнесу. Рух за впровадження нових форм і методів управління в промисловості, який назвали «школою людських відносин», очолив американський соціолог і психолог Е. Мейо (1880 – 1949) [14, с. 125–126]. На думку прихильників цього напрямку, менеджери мають знати, чому працівники чинять саме так, а також аналізувати психологічні, соціальні та інші мотиваційні фактори. Значною віхою в розвитку цього напрямку стала публікація у 1941 р. результатів психологічних експериментів Е. Мейо, виконаних наприкінці 20-х рр. XX ст. на заводі компанії «Уестерн Електрик» у Хоутоні (США). Було зосереджено увагу на безпосередньому зв'язку між ефективністю виробництва і праці та соціально-психологічними умовами праці [47, с. 16]. Висновувалось, що працівник мотивується до сумлінної праці не лише грошима, а ґрунтовно розроблені робочі операції не завжди приводять до підвищення продуктивності праці. Важливими для досягнення цілей організації і задоволення потреб працівників були високий авторитет керівника, піднесення настроїв групи, злагоджена робота в команді. Виявилось, що на управління людськими ресурсами і на людські взаємовідносини позитивно впливає навчання, зокрема у «неформальній групі». За концепцією Мейо менеджер повинен забезпечувати стійкість соціальної організації у такий спосіб, щоб працівники, спілкуючись один з одним для досягнення загальної з підприємцем мети, отримували особисте задоволення. Фактор спілкування в групі Мейо вважав важливою обставиною. Було визнано, що від неформальних відносин залежить якість виконання розпоряджень адміністрації. Отже, треба було навчити менеджерів керувати неформальним соціальним середовищем через співпрацю між робітниками й адміністрацією й так усунути перманентний виробничий конфлікт між працею і

капіталом, який міг набрати форм бойкоту. Цей конфлікт, на думку Мейо, є показником патології організації і запобігти йому можна засобами «людських відносин» [14]. Завдяки впровадженню школи людських відносин кожна промислова організація розглядалась як певна соціальна система, що було неабияким досягненням управлінської думки. Прихильники цієї школи вважали, що всі виробничі питання потрібно вирішувати зважуванням на соціальні чинники. Завдання менеджменту полягало в тому, щоб попри формальні залежності між членами організацій розвинути плідні неформальні контакти, які істотно впливають на результати спільної діяльності. Дослідження виявили феномен неформальної групи в структурі виробничого процесу, відносини між членами якої позначаються на ритміці і тривалості праці. За Мейо, фактор співробітництва в групі не поступається за значенням менеджменту. Тобто неформальні стосунки в процесі виробництва здатні організаційно протистояти розпорядженням менеджменту або сприяти впровадженню його настанов. Тому потрібно навчитися керувати неформальними відносинами через співробітництво робітників й адміністрації.

У концепції мейоїзму кожен менеджер повинен намагатися зрівнювати технічне й соціальне в діяльності підприємства, стабілізувати соціальну організацію, аби співробітники отримували особисте задоволення від свого кооперування. Тож формальна організація набуває рис неформальної структури. За оцінкою історика менеджменту Д. Рена, дослідники людських відносин зробили багато поправок у перших концепціях менеджменту. Це – зосередження уваги на соціальних, групових потребах людей; намагання збільшити кількість робочих місць; відмова від наголошування на ієрархічній владі; визнання неформальних чинників у роботі організації, морального стану робітників і неформальних відносин; розвиток способів і методики вивчення взаємодії співробітників за формальної і неформальної діяльності організації.

Вагомий внесок у розроблення концепції людських відносин зробила М. Фоллет (1868 – 1933), котра вивчала соціальні відносини в малих групах. Свої погляди дослідниця виклала в книгах «Творчий досвід» (1924), «Енергійне адміністрування» (1941), «Свобода і підлеглість» (1949). Першою визначила менеджмент як забезпечення виконання роботи з допомогою інших людей [14, с. 109, 122, 123]. Влада, що передбачає підлеглість

однієї людини іншій, принижує почуття і не може бути підставою для ефективної діяльності організації. Ієрархічна драбина у виробничих відносинах менеджерів і підлеглих, на її думку, була штучною. Наразі управлінське лідерство не повинно впроваджуватись відповідно до традиційних ліній влади, а лише завдяки переважним знанням і здібностям менеджера. Вчена ратувала за комунікацію між менеджерами і підлеглими. Лідерами стають не лише від народження, а й внаслідок відповідного навчання. Справжній лідер не лише передбачає ситуацію, а й творить її. У статті «Менеджмент як професія» (1925) М. Фоллет виділила фактори, що зумовлюють зростання потреби в менеджменті: висока експлуатація природних ресурсів, що є обмеженими; гостра конкуренція та брак трудових ресурсів; необхідність підвищення етичності людських відносин; усвідомлення бізнесу як суспільної служби; формування відповідальності за її ефективне продовження [14, с. 122–123].

Управління людськими відносинами перетворилось нині у спеціальну управлінську функцію – «управління персоналом». Її головна мета полягає в тому, щоб робітник мав змогу докласти максимум особистих зусиль задля ефективної роботи всього підприємства для покращення свого добробуту. Управління персоналом є дисципліною, що викладається у ЗВО.

Школу людських відносин розвивав біхевіоризм – наука, що вивчає поведінку людей на робочому місці. Біхевіоризм (від англ. – поведінка) зосередився на підвищенні ефективності організації на засадах підвищення ефективності її людських ресурсів. Представником класичного біхевіоризму був видатний американський філософ і психолог Дж. Уотсон, який збагатив науку положенням про залежність поведінки (реакції) від подразника (стимулу), показавши цей зв'язок у вигляді формули. Серед видатних вчених-біхевіористів слід також назвати К. Арджириса, Р. Лайкерта, Д. МакГрегора, Ф. Герцберга, які досліджували проблеми соціальної взаємодії, мотивації, лідерства, організаційної структури тощо. Головні ідеї біхевіоризму у застосуванні до процесів книговидання і забезпечення підручниками шкіл такі: управління процесом на засадах застосування дієвих стимулів для формування певної поведінки його учасників і раціональних алгоритмів їхньої діяльності сприяє досягненню запланованого результату навчання, ефективності як окремого працівника, так і організації загалом [36, с. 69].

Дослідники, наприклад А. Маслоу, Д. МакГрегор та інші створили складні моделі для вивчення мотивації людей на робочому місці. Вони головню відомі як учені-біхевіористи, тобто прихильники ідей поведінкових наук, аніж представники школи людських відносин. Поведінковий підхід ґрунтувався на необхідності розвивати практичні підходи до мотивації робітника та його поведінки. Вважалося, що менеджер, котрий розуміє потреби людини, має вживати гнучкіші методи мотивування підлеглих. На думку А. Маслоу, вчинки людей зумовлені не економічними силами, а різними потребами, які безпосередньо не пов'язані з винагородою.

Ідеї концепції А. Маслоу зводяться до таких положень: діяльність будь-якої людини спрямована на задоволення внутрішніх потреб; дія окремих мотивів є послідовною – після задоволення нижчих потреб починають діяти вищі. Потреби постають у такій послідовності: 1) фізіологічні, 2) безпеки (впевненості у завтрашньому дні), 3) у соціальному спілкуванні, 4) у самоствердженні, 5) у самовираженні особистості [31]. Менеджери мають правильно визначати особливості розвитку внутрішніх потреб на кожному ступені і сприяти реалізації наступної з них. Водночас менеджери повинні більше турбуватися про своїх працівників, що сприятиме підвищенню їхньої продуктивності. Менеджерам рекомендувалось консультуватися з персоналом, забезпечувати працівникам ширші можливості спілкування на роботі.

Видатним представником біхевіоризму був Д. МакГрегор (1906 – 1964). У книзі «Людський бік підприємства» (1960) вчений висунув концепцію, згідно з якою менеджмент покликаний забезпечити надійну взаємодію людини і системи. Менеджер як центральна фігура здійснюваного ним процесу має знати, які характеристики особистості визначають поведінку людини в системі та які параметри навколишнього середовища впливають на залучення людини до цілеспрямованої діяльності фірми. Д. МакГрегор висловлював думку, що становлення менеджерів лише незначною мірою є наслідком їхньої формальної менеджерської діяльності. Переважно це результат усвідомлення менеджером природи своїх завдань, власної політики і практики. Наразі практична віддача навіть від добре підготовлених менеджерів була невелика, їм ще треба навчитись ефективно використовувати талант, створювати організаційний клімат для зростання людини. Люди, вважав учений, ще не зовсім

з'ясували можливості людських ресурсів». Мета менеджменту значною мірою полягає у здатності передбачати і контролювати людську поведінку. Під лідерством Мак-Грегора розумів певні соціальні відносини, а саме: характеристики лідера; позиції, потреби та інші характеристики його послідовників; характеристики організації, її мету, структуру, природу виконуваних завдань; соціальне, економічне і політичне середовище. Отже, головною метою теорії «людського фактора» в управлінні було витискування неефективних формалізованих, деперсоналізованих взаємин на виробництві. У 20 – 30-х рр. використання таких мотиваційних засобів, як заробітна плата, премії дало змогу виробляти більше продукції без зростання ефективності виробництва [14, с. 110, 127, 129; 21, с. 119, 120; 62].

Важливим унеском біхевіоризму стало посилення уваги до мотивації людини, поведінки співпрацівника в групі, отримання задоволення від виконаної роботи. Людина в системі менеджменту має певні сподівання щодо змісту, сенсу, значущості роботи, її творчого характеру, ступеня незалежності, прав і влади, відповідальності і ризику, престижності, суспільного статусу роботи, безпеки й умов праці, визнання і заохочення, заробітної плати і премії, соціального захисту, гарантій росту і розвитку, відносин між членами організації.

Щоб збулися ці сподівання, нині для кожного працівника будують модель у вигляді матриці, в якій відображаються його узагальнені очікування. Однак, запропоновані теоретиками моделі іноді бувають занадто складними для застосування на практиці. Дуже різняться і практичні рекомендації представників цієї школи. Водночас цей підхід у галузі менеджменту розширив уявлення його теоретиків і практиків про комплексність, складність і нелінійність людської поведінки, професійну компетентність й особистісні якості управлінця. Теоретичні висновки вимагали від менеджера компетентності в людських відносинах, питаннях лідерства і комунікації. Ефективний менеджер все більше асоціювався з ефективним лідером. Провідними у професійній компетентності американського менеджера стали вміння делегувати повноваження, організовувати групи, створювати ситуацію успіху для підлеглих, задовольняти їхні соціальні потреби.

У період Другої світової війни було сформовано групи математиків, фізиків та інших учених з операційного дослідження проблем військової промисловості. Згодом ідеї вчених набули

широкого застосування в інших галузях промисловості. З розвитком електронної техніки було створено школу науки менеджменту, відому також під назвою «школа кількісних методів», або «кількісний підхід» (1950) [2, с. 25]. Цим напрямом було вдосконалено процеси планування діяльності організацій і контролю за нею. Існує думка, що ідеї цієї школи не можуть вповні застосовуватись до людей. Деякі технології містять бюджет капіталу, оптимальні рівні винахідництва і розвиток стратегій виробництва [47, с. 244]. Школа науки менеджменту відрізнялася від класичної і біхевіористської шкіл. Чільна увага приділялася плануванню і процесу вироблення рішень, технічна ефективність розглядалась як засіб досягнення кінцевого результату. Наголошувалось на застосуванні у плануванні комп'ютера і математичних моделей та розвитку моделей ефективної діяльності. Технології розвитку цих моделей передбачали застосування їх для вироблення менеджерських рішень, наприклад для аналізу інвестицій. Школа науки менеджменту за використання комп'ютерів і методів кількісного аналізу давала змогу розглядати альтернативи розвитку організації.

Сьогодні однією з особливостей книжкової справи США є комп'ютеризація книговидавничих процесів як у системі маркетингу та просування книг до споживача, так і для їх виробництва. Комп'ютеризація, особливо цифрові технології, значно впливає на видавничу індустрію. Використовуючи мережу «Інтернет», видавництва у діалоговому режимі інтенсивно налагоджують і підтримують тісні ділові зв'язки з власниками інших видавничих організацій. Через Інтернет швидко зростають продажі книг. Найпопулярнішим сайтом з продажу книг є компанія Amazon.com, відома по всьому світу. Поширене так зване мережеве книговидання (net book-publishing), сутність якого полягає в тому, що письменники (web writers) створюють книги в цифровій формі й пропонують їх безпосередньо читачам у мережі «Інтернет». Завдяки мережевому книговиданню з'явилися поняття мережевої літератури (online literature); мережевого, або кібернетичного, продажу (online selling, або cyberselling); мережевого, або кібернетичного, придбання (online shopping, або cybershopping); електронної комерції (e-commerce); безпаперового видавництва (paperless publisher). Сучасна інфраструктура комп'ютерної мережі «Інтернет» дає змогу передавати майже миттєво в цифровій формі навчальну, професійну, дитячу та іншу літературу завдяки тому, що новітні технології

зумовлюють створення нових продуктів і каналів їх доставки роздрібним торговцям і споживачам [1, с. 12–13].

Школи – наукового менеджменту, адміністративного менеджменту, людських відносин, поведінкових наук (біхевіоризму), науки управління – недостатньо зважують на конкретні ситуації. Новіші підходи – системний і випадковості – уможливають детальніший, інтегративніший підхід до проблем менеджменту. Розглянемо головні ідеї системного підходу, вперше застосованого в точних науках і в техніці наприкінці 1950-х рр. Системний підхід – це спосіб мислення щодо розвитку організацій та управління ними [2, с. 28]. У 1948 р. Н. Вейнер опублікував книгу з кібернетики, в якій ішлося про аналітичний підхід до діяльності менеджменту [47, с. 18]. Базова модель, застосовувана в кібернетиці, подібна до моделей, які застосовуються в системах як цілісності, що складається із взаємопов'язаних частин, кожна з яких робить свій внесок у характеристики цілого. Це добір частин, динамічно об'єднаних і взаємозалежних відповідно до мети. Взаємозв'язки частин, що встановлюються через комунікативні мережі, саморегулюються й адаптуються до змін у системі, які відбуваються унаслідок змін у навколишньому середовищі. Кібернетичний контроль пов'язаний з серією взаємозалежних кроків для досягнення стадії стабільності. Наприклад, стабільна умова забезпечується через пристосування системи завдяки зворотному зв'язку контролюючої системи інформації на основі її взаємозв'язку з зовнішнім навколишнім середовищем. Зворотний зв'язок передбачає проходження інформації від одного пункту в системі у зворотному порядку до попереднього, передбачаючи при цьому модифікацію поведінки. Кібернетичний контроль залежить від адекватності зворотного зв'язку надійної інформації до пункту, де має відбуватися дія. Дослідження менеджменту з позицій системного підходу може допомогти концептуально обґрунтувати взаємозв'язки подекуди розрізнених, а то й суперечливих ідей щодо теорії менеджменту.

Усі організації є системами, працівники в них – соціальні компоненти, а разом з технікою – соціотехнічні системи. Керівник повинен мати інформацію про істотні елементи організації, щоб діагностувати проблеми та здійснювати відповідні дії [2, с. 28].

Представником системного підходу був Ч. Барнард, котрий розглядав організацію як «систему свідомо скоординованих дій, в яких керівник є найважливішим стратегічним фактором». У

дослідженнях Барнарда приділялась увага вивченню навколишнього середовища управління. На його думку, керівникові для досягнення результатів у роботі треба забезпечити систему комунікацій, докласти зусиль для налагодження роботи системи, сформулювати і визначити її цілі. У книзі «Функції адміністратора» вчений з позицій системного підходу проаналізував діяльність керівника і виділив нові функції і вміння менеджера, необхідні для дотримання системи узгоджених зусиль у формальній організації. Функції адміністратора полягають у підтриманні організаційного зв'язку завдяки організаційній структурі, відповідальним кадрам і відповідній «неформальній організації», а також у забезпеченні діяльності важливих ланок системи і планування. Щоб працювати успішно адміністратор має брати на себе відповідальність за свої дії. Співпраця, а не керівництво є творчим процесом; вміння вести за собою є незамінним детонатором [21, с. 207–218; 49].

Зміни у менеджерській думці під впливом системного мислення здійснювались з 1960-х рр. Розгляд менеджменту з позицій системного підходу зумовив трансформування відповідальності департаментів організації і сприяв оцінці її цілей. Завдяки цьому підходу чітке розмежування між такими напрямками діяльності, як виробництво, маркетинг, інжиніринг тощо може стати менш вираженим, а тому потрібен аналіз роботи всієї організації. Це важливо з погляду на процес менеджменту як на систему. Сучасні дослідження у галузі системного підходу представляють складні системи у вигляді моделей, які полегшують маніпуляції реальністю. Проте ці системи є лише результатом функціонування складніших систем, які важко змодельовувати. За системного підходу з'являється потреба розвивати технології розв'язання проблем симуляції, оперативного дослідження, комп'ютерних інформаційних систем тощо. Таким чином удається покращити механізми контролю системи організації задля її ефективного планування і реагування на зміни у суспільстві. Розгляд проблем менеджменту з позицій системного підходу допомагає визначити зв'язки між окремими, іноді навіть суперечливими явищами, а в освітньому процесі синтезувати ідеї, загальні для кількох дисциплін.

За системного підходу менеджери поінформовані про стан справ у всій організації. Цей підхід передбачає, що діяльність в одній ланці організації впливає на діяльність інших. Наприклад,



у відділі виробництва видавничої компанії ідеальною організацією для менеджера є неперервні довготривалі випуски продукції зі ставідсотковою ефективністю за мінімальною ціною. Відділ маркетингу поставляє за спецзамовленнями ширший асортимент книговидавничої продукції завдяки гнучкішому графіку виробництва.

Види діяльності й обов'язки менеджерів стають динамічними і складнішими внаслідок швидких змін і невизначеності у суспільстві, впровадженню нових технік, розвитку знань і технологій, особливо інформаційних, розв'язання проблем координації та інтеграції. Останнє зумовлено тим, що більшість виконуваних робіт стають спеціалізованими. Традиційна теорія менеджменту і науки про поведінку передбачали засоби для подолання невизначеності, проте надто фрагментарно. Наразі теорія загальних систем дає змогу з'ясувати структуру і процес менеджменту, також і у видавничій організації.

Системний підхід як загальнонауковий рівень методології спонукає до розуміння видавничого процесу як системи, що має свою структуру і власні закони функціонування; виокремлення у цій системі насамперед інтегративних інваріантних системоутворювальних зв'язків і відношень, що є змінним і другорядним у системі, а що стійким і головним, а отже, формування останнього. Системний підхід диктує логіку менеджерської діяльності, засновану на науковій парадигмі. Згідно з нею принципи і методи менеджменту добираються не довільно, а складаються у процесі метаморфози перевтілення об'єктивних законів і є уміру єдиним, цілісним, що постійно перебуває у русі [37, с. 29–30].

Через постійні зміни у суспільстві, виникають нові проблеми, пов'язані з непередбачуваністю середовища. Набула розвитку ситуаційна теорія. Щоб досягти цілей організації, ситуаційний підхід передбачає ув'язування конкретних прийомів і концепцій з певними ситуаціями. Ситуаційний підхід розвинувся в США внаслідок спроб застосування концепцій важливіших шкіл менеджменту до вирішення практичних ситуацій. Згідно з ситуаційною теорією, менеджери мають визначити підхід, який слугуватиме їм у конкретній ситуації і допоможе досягти поставлених цілей, а також зосередити свою увагу на відносинах між внутрішнім і зовнішнім середовищем організації [33; 36, с. 80–85; 37].

У ситуаційному управлінні також досліджується досвід менеджерів і фірм. Під впливом ситуаційної теорії у практиці навчання менеджерів поширюється метод «кейс-стаді» – аналізу конкретної ситуації. За цим методом важливішим професійним умінням менеджера є вміння аналізувати ситуацію, зовнішнє і внутрішнє середовище ситуації, істотні її фактори та гнучкість в ухваленні рішень.

Зокрема, програму підготовки фахівців для видавничої сфери (MA Publishing) пропонує Університет Західного Колорадо. Це однорічна програма, за якою зміст навчання збалансований між формуванням знань і вмінь щодо професійної діяльності у традиційному видавництві та інді-видавництві. Програма передбачає розроблення концепції, вчитку, редагування матеріалів, видання контрактів, проєктування, виготовлення, публікацію книги, просування випущеної продукції на ринок. У такий спосіб студенти проходять етапи створення та випуску книги через видавця середнього розміру (WordFire Press), який зазначає їхні імена на сторінці авторських прав [109].

Однією з престижніших магістерських програм з видавничої справи у Північній Америці вважається програма підготовки магістрів у галузі видавничої сфери MA in Publishing and Writing у коледжі Емерсона. Навчаючись за програмою, студенти набувають навичок щодо написання праць для друкованих та інтернет-журналів, виготовлення книг і журналів, публікації електронних рідерів, дизайну і Веб-дизайну, рекламної та маркетингової діяльності, редагування. Ще одна програма цього ж коледжу MFA in Popular Fiction Writing and Publishing – одна з перших онлайн-програм підготовки майбутніх фахівців видавничої справи та з написання оповідань і романів професійного рівня в жанрах фентезі, наукової фантастики, трилерів. Програма спирається на досвід письменників, літературознавців, редакторів і видавців, пропонує студентам познайомитися з унікальним професійним досвідом під час творчих семінарів і практикоорієнтованих дисциплін. Навчаючись за цією програмою, студенти опановують навички написання, редагування, засвоюють сучасну практику публікації творів [78]. Під час проєктування змісту навчальних дисциплін зважаються теоретичні ідеї менеджменту. Вони застосовуються в управлінні освітнім процесом, у т.ч. його забезпеченням навчальними матеріалами.

Сучасні зміни в системі менеджменту пов'язані з глибокими кризовими явищами в суспільстві. У зоні гострої критики опиняються стереотипи управлінського мислення і застарілі концептуальні підходи до менеджменту. Стала проявлятися обмеженість традиційного поняття «системне, раціональне управління». Його пов'язують, насамперед, з можливістю впорядкувати і регламентувати систему і процеси, що в ній відбуваються, досягти стабільності і стійкості діяльності виробничих одиниць [26; 35; 42]. Разом з тим раціоналістична модель менеджменту була і залишається методологічною основою формування організаційних структур, планування, економічних розрахунків тощо. Елементи жорсткого управління бувають слухними в певних екстремальних умовах, що вимагають, наприклад, швидкого зосередження зусиль на конкретній ланці діяльності або під час вирішення виробничих завдань, пов'язаних зі стандартним виробництвом.

Загал авторів (Д.К. Грейсон, О. Делл, П. Друкер) вважають, що адміністративні важелі управління стають неефективними там, де треба експериментувати, творити умови підвищеного ризику, налагоджувати різноманітні зв'язки між партнерами [21, с. 144–150].

Одним із популярних понять нинішнього менеджменту є «невизначеність», не в розумінні незнання, а як постійна змінність умов, поведінки (зокрема, виникнення нових зв'язків), швидка і гнучка переорієнтація виробництва і збуту. З стрімких соціально-економічних змін завданням менеджменту є створення адаптивних, що хутко регулюються, управлінських механізмів; а менеджера – застосування комплексних ситуаційних і системно-прогностичних підходів на вищому рівні їх розвитку [52, с. 42]. Перебудова організаційних структур, децентралізація управління, оновлення технологій, стилів і методів управління посилюють значення інноваційної діяльності менеджера, розвивають у нього якості творця і лідера інновацій.

Теорія та практика менеджменту сформували багато типів структур управління книговидавничими організаціями. Проте в основу їх побудови покладено два принципи – лінійний і функціональний. Саме вони й створюють комбінацію різних типів структур, що використовуються скрізь – від малих видавництв до великих видавничих корпорацій. Організація будь-якого видавництва відображає його історію, пріоритети як у творчому, так і в діловому плані, його розміри і стиль управління. Одні компанії приділяють особливу увагу редакційним проблемам, інші –

фінансовим, маркетинговим. Використовуються різні варіанти організації штату видавництва. Відмінності в штатному розписі видавництва залежать від мети, масштабу, політики фірми, а також від обсягу праці, котрий доручається зовнішнім організаціям і незалежним особам. Назви посад також різняться, типові (за О.В. Бершовим) наводимо у додатку Д [1].

Розглянуті вище концепції менеджменту і практичні підходи до управління, у тому числі у сфері навчального книговидання, з'явилися і пройшли стадії розвитку внаслідок складних процесів у соціально-економічному житті суспільства.

Здійснений аналіз засвідчує, що раз і назавжди сповідуваних принципів і методів управління не існує. Підходи до управління змінюються з розвитком суспільства. Разом з тим при всіх змінах у практиці діяльності книговидавничих організацій використовувався і використовується досвід минулого.

На різних теоретичних ідеях менеджменту ґрунтуються сучасні моделі управління книговидавничою організацією.

Застосування узвичаєних елементів традиційної організації управління видавничою діяльністю (розподіл і закріплення робіт на виробничих етапах, регламентування і нормування їх послідовності і термінів, введення вимог до виконання професійних обов'язків) підтверджує значущість ідей школи наукового менеджменту.

Впровадження нових виробничих технологій у сучасних видавничих організаціях, зумовлюють використання праці великої кількості фахівців, розширення кола осіб, відповідальних за виконання виробничих завдань. За таких умов важливо враховувати закономірності колективних форм взаємодії працівника, впливу психологічних аспектів відносин на трудову діяльність та її результати. Розгляду цих проблем сприяє концепція людських відносин та інші біхевіористські концепції.

Швидкі зміни в різних сферах життєдіяльності суспільства за останні десятиліття зумовили потребу в новій моделі менеджменту, якій властиві гнучкість, адаптивність до швидких змін, інформативність, вищий рівень управлінського мислення (прогностичність, багатоваріантність, парадигмальність, ситуативність), інноваційність методів і форм управління. А це означає, що класичні функції управління реалізуються не шаблонно, а на основі всебічного аналізу конкретної ситуації, взаємопов'язаних факторів внутрішнього і зовнішнього порядку. Формуванню практичних засад такої управлінської діяльності значно сприяли ідеї системного і ситуаційного підходів.

## 4.2. Управління забезпеченням підручниками шкільної освіти у США як система

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, здійснений в цьому підрозділі, дає змогу:

- з'ясувати сутність і схарактеризувати особливості управління системою забезпечення підручниками шкільної освіти у США;

- проаналізувати соціальні, культурні, економічні умови, які забезпечують виробництво шкільного підручника і доведення його до споживача;

- встановити фактори, що визначають роль підручника на ринку, його конкурентноспроможність, зміну освітньої програми, за якою підручники складено;

- визначити процедури, за допомогою яких розробляються підручники.

### *Ключові слова*

*система, рівень управління, департамент освіти, видавництво, учитель, взаємодія, освітня програма, підручник, вимоги, процедура розробки, процес публікації, фактори, умови*

Створення нового покоління навчальних матеріалів не можна жорстко планувати, оскільки це – процес творчий. Але цим процесом можна управляти через визначення конкурсних вимог, параметрів експертизи, створення еталонних моделей навчальних матеріалів нового покоління [30].

Науковці по-різному підходять до визначення поняття «управління». За філософським енциклопедичним словником управління – це елементарна функція організованих систем різної природи, що забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, цілі діяльності [45, с. 704]. На нашу думку, збереження системи та підтримка режиму її діяльності пов'язані з таким явищем, як адаптація, що повинно покладатися в основу сучасного управління в контексті постійно змінної ситуації. М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі вважають, що управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для формулювання та досягнення мети [36]. Поняття «управління» у цьому визначенні зведене до функцій управління і не враховує соціально-психологічного компоненту. К.К. Грищенко розглядає управління як вид

діяльності, який характеризується відносинами людей у процесі вироблення, прийняття і реалізації управлінських рішень. Важливо, що автор приділяє увагу взаєминам людей в організації, але він не дійшов до управління цими взаєминами. Л.І. Євенко ототожнює поняття «менеджмент» і «управління» і визначає їх як функцію, вид діяльності щодо керівництва людьми. На наш погляд, це визначення є правомірним, але дещо обмеженим: у ньому не приділено уваги психологічному аспекту. В.Г. Афанасьєв розуміє управління як сукупність певних дій (операцій) суб'єкта управління щодо об'єкта з метою перетворення та забезпечення його руху до поставленої мети [13, с. 6–7]. Таке визначення не повною мірою відповідає управлінню соціальними системами, оскільки керованій ланці відведено пасивну позицію. За В.В. Алюхіним, В.В. Бурегою, С.Ф. Поважним, соціальне управління є однією із функцій організованої системи, що забезпечує упорядкування, гармонізацію і збереження її якісної своєрідності; управління, як особливий вид діяльності, є своєрідним способом і інструментом впливу на відносини людей, які складаються у процесі матеріального і духовного виробництва, розподілу, обміну і споживання. Воно проявляється через організацію і створення відповідних умов їхньої діяльності [17]. Важливо, що це визначення передбачає спрямування управління на оптимізацію системи людських відносин. Л.М. Карамушка у з'ясуванні поняття «управління» погоджується з французьким ученим А. Файольом. Згідно з цим підходом управління – процес або серія взаємопов'язаних дій, які забезпечують успішне функціонування та розвиток певної організації [15, с. 7]. До визначення управління авторка застосувала процесуальний підхід, який виявляється корисним для удосконалення організації управління, створення його технології (в нашому дослідженні – технології управління СЗП). Поряд із звичним терміном «управління» уживають і термін «менеджмент». Сьогодні вони використовуються як поняття ідентичні. Підставою для цього є сутність категорій, що виражаються українським словом «управління» та англійським «менеджмент» (слово «manage» означає просто управляти, а «ухитритися», не просто керувати, а «умудритися»). Управління є сукупністю мистецтва і науки, задача яких, по-перше, стимулювати людей та спрямовувати їх, аби вони діяли в рамках дорученої їм справи так само, як вони чинили б за власною ініціативою за умови розуміння ними всіх взаємозв'язків, причин і наслідків кожної конкретної ситуації;

і, по-друге, поєднувати діяльність всіх людей усередині організації [31, с. 13]. За такого розуміння управлінської діяльності управління сприймається через систему причинно-наслідкових взаємозв'язків, урахуваючи які, керівник має уміло використовувати існуючі закономірності та діяти за ситуацією. Н.Л. Коломінський визначає менеджмент з огляду на його психологічні особливості як професію. Так, менеджмент в освіті – це усвідомлена взаємодія керівника з іншими людьми, спрямована на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі для досягнення поставленої мети; це управління, у процесі і за результатами якого у людей з'являються або актуалізуються психічні стани, якості, властивості, що створюють психологічне підґрунтя для їхньої ефективної діяльності [13; 45, с. 12]. Таке бачення свідчить про соціально-психологічний підхід, що дуже важливо для розуміння сутності сучасного управління, в т.ч. СЗП.

Безумовно, значущість наукових поглядів названих авторів не викликає заперечень. Утім вважаємо за необхідне підкреслити, що в наведених визначеннях поняття «управління» трактується по-різному – як процес, сукупність певних дій, функція організованої системи, вид діяльності, вплив на відносини, усвідомлена взаємодія з іншими людьми. На нашу думку, управління є сукупністю всіх цих аспектів. Слід також зауважити, що ці визначення стосуються поняття «управління» взагалі, тоді як ми досліджуємо його конкретний рівень – «управління системою забезпечення підручниками закладів шкільної освіти». Зазначимо, що йому притаманні загальні сутнісні позиції управління. Відтак, як і будь-який інший рівень управління, управління СЗП передбачає наявність суб'єкта і об'єкта. Вони – явища співвідносні: те, що в одному взаємозв'язку виступає як суб'єкт, в іншому – як об'єкт і навпаки. Між суб'єктом і об'єктом існує зворотний зв'язок, який передбачає не тільки виконання і систематичний контроль, а й широку ініціативу, співтворчість і творчість тих, хто є в конкретній ситуації об'єктом управління. Тому кожна соціальна система та її елементи є такими, що самодіють, саморозвиваються, самокеровуються. Це і є відправною точкою в сучасному управлінні, в т.ч. СЗП. Можна стверджувати, що управління соціальними системами (якою є система шкільної освіти та її складова – СЗП) – це регулювання діяльністю людей. Воно спрямоване на вирішення певних природних і соціальних суперечностей: зняття напруги, конфліктності, стану кризи тощо. Однак це не

означає ліквідацію суперечностей взагалі, адже вони містять не лише негативні, а й позитивні складові. Згідно із законом єдності та боротьби протилежностей, сформульованим Гегелем, протилежні сторони завжди знаходяться в єдності, бо мають єдине походження, а суперечності рухають світ [22, с. 57]. В управлінській діяльності такими протилежностями є соціальний порядок і хаос, управління і стихійні процеси, організована система та неорганізована. Основне завдання управління полягає, з одного боку, в тому, щоб зберегти стійкість організації, її визначений ритм функціонування, а з іншого боку, щоб управління, яке на місцях пов'язане з великою кількістю наказів, нарад, передписів, не «зарегулювало» соціальну систему, не «приглушило» паростків саморозвитку, спрямованих на подальше вдосконалення системи. Управління освітою, також СЗП шкіл, повинне спрямовуватися на подолання суперечностей, узгодження програм розвитку організації та навколишнього середовища.

У своїй роботі ми досліджуємо управління на рівні шкільної освіти США, її забезпечення підручниками. Тему управління СЗП освітнього процесу в американських школах розвивають праці, в яких розглядаються історія та організація книговидавничої справи у США [53, с. 1420; 69], місце і роль шкільного книговидання в американському суспільстві, фактори, що впливають на зміст, форми, методи і технології управління СЗП шкіл [57; 95; 105]; система прийняття підручника як засобу навчання на рівні штатів [102]. Заслужують на увагу роботи, які описують практичну діяльність видавництва, визначають роль учасників книговидавничої індустрії, що ґрунтується на науковому підході [88; 112]. Плідними виявилися ідеї щодо концептуальних і методологічних перспектив розвитку освітніх програм і відповідних навчальних матеріалів, висловлені учасниками проекту Американської асоціації освітніх досліджень (A Project of the American Educational Research Association). Серед них певне місце посідають наукові праці, в яких ідеться про зв'язок між підручником і навчальними досягненнями учнів [93], врахування життєвого досвіду учнів при створенні освітніх програм і відповідних засобів навчання, навчання лінгвістичних меншин, диференціація освітніх програм [57, р. 465, 570, 626].

Провідна ідея цих праць полягає в тому, що школа розглядається як заклад освіти, який створює умови для самореалізації особистості учня. Управління освітнім процесом через розвиток



освітніх програм і навчальних матеріалів нового покоління спрямоване на розвиток і саморозвиток особистості, ставить її в активну позицію, надає їй право вибору в конкретній ситуації, ураховує її інтереси, створює ситуацію комфортності.

На основі синтезу окреслених ознак-характеристик ми розглядаємо управління СЗП шкільної освіти як вид діяльності, який передбачає усвідомлений вплив на учасників процесу ЗП, на сукупність їхніх певних дій щодо забезпечення функціонування і (само)розвитку цілісної системи, на зв'язки і відносини, що виникають у процесі взаємодії. Цей вплив здійснюється на основі врахування конкретної ситуації з метою організації і узгодження діяльності, потреб, можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу та його ЗП, досягнення таким чином спільної мети колективу. Розглядаючи під таким кутом зору систему управління ЗП шкільної освіти США, доцільно з'ясувати: хто здійснює управлінський вплив, на що він спрямований, як здійснюється? У перекладі на наукову мову йдеться про: суб'єкти управління СЗП, об'єкти управління СЗП, технології управління СЗП. За ідеями наукових праць, відповіді такі: учасники процесу ЗП, види їх діяльності та сукупність засобів, форм, методів і прийомів управлінської діяльності, які виконуються у певній послідовності і забезпечують досягнення запланованого результату.

Представлені елементи є підсистемами системи управління процесами забезпечення підручниками, відтак мають свій склад і структуру. Розглянемо кожний із них детальніше.

### Учасники процесів ЗП шкільної освіти США як суб'єкти управління

*Організації, зацікавлені у підручниках.* Оскільки підготовка, виготовлення та розповсюдження підручників мають широкі наслідки, не завжди підконтрольні Департаменту освіти США, інтерес до видання підручників виявляють Департамент фінансів, планування, торгівлі і промисловості, митницькі й акцизні відділи, опікуючися такими питаннями, як: фінансова політика та потреби; загальнонаціональне планування; заохочення та розвиток місцевих галузей економіки; проблеми видавничої, поліграфічної та книготорговельної діяльності, пов'язані з імпортними митами та податками на книги; друкарський папір, поліграфічні матеріали, обладнання, і т. ін. У важливих проблемах освітньої політики (наприклад субсидування книг, їх

безкоштовне розповсюдження для учнів і вчителів, використання ресурсів) рішення часто потребують консультацій відповідних фахівців, узгодження з різними міністерствами та відомствами [63, с. 12].

*Интерес до видання підручників виявляють й інші Департаменти.* З Департаментами освіти часто тісно взаємодіють Департаменти охорони здоров'я, сільського господарства й інші, зацікавлені увідоображеннів шкільній програмі питань, пов'язаних з цими галузями. Крім того, деякі шкільні навчальні матеріали можуть використовуватися у програмах санітарної освіти дорослих і з метою консультування, наприклад при виконанні сільськогосподарських робіт. Співпраця та координація зусиль сприяють раціональному розподілу фондів, забезпеченню потреб у кваліфікованому персоналі, організації різноманітних форм навчання протягом усього життя, створенні відповідних навчальних матеріалів [63, с. 13].

*Видавничі організації.* Система американської видавничої галузі має особливості функціонування її елементів. Виходячи з того, що в США немає централізованого адміністративного управління книговидавничою галуззю і що взаємини між суб'єктами книговидавничої діяльності встановлюються за законами вільного ринку доцільно вважати, що ця галузь є об'ємною системою, котра складається з багатьох різноякісних компонентів, кожний з яких, у свою чергу, утворений складними ієрархічними «зоряними» системами у формі кулі, у центрі якої знаходиться книжкове видавництво (оскільки саме воно готує і випускає книжкову продукцію), а на поверхні – інші суб'єкти – елементи, через які проходять площини багатьох вимірів системи [1].

Книжкове видавництво (publishing house) – підприємство, що здійснює підготовку й випуск книжкової продукції. Видавництва бувають різних форм власності й різної організаційної структури. До системи книговидавничої галузі США входять також:

- незалежна книгарня (independent bookstore) – роздрібне книжкове торговельне підприємство, що не має безпосередніх зв'язків ні з регіональними, ні з національними книжковими мережами;
- книговидавничі й суміжні об'єднання (book-publishing and cooperating associations);

– книжковий клуб (book club) - організаційна структура, що здійснює продаж книг поштою своїм членам за нижчими цінами порівняно з цінами в роздрібній торгівлі;

– незалежний дистриб'ютор (independent distributor) – фірма, що спеціалізується на постачанні книг в обкладинці й журналів у газетно-журнальні кіоски, супермаркети та інші подібні роздрібні точки, а не в звичайну книготорговельну мережу. Вона діє, як правило, на місцевому або регіональному ринку;

– національний дистриб'ютор (national distributor) – фірма, що за дорученням видавництва або іншої організації збирає замовлення від місцевих і регіональних дистриб'юторів, а також організує виконання цих замовлень;

– джоббер (jobber) – фірма, що закуповує великі партії комерційних видань у палітурці й обкладинці для подальшого перепродажу книжковим магазинам або бібліотекам;

– оптовий торговець (оптовик) (wholesaler) – фірма, що закуповує у великих обсягах книги для масового ринку з метою поширення через газетно-журнальні кіоски, а також подібні до них місця продажу;

– джерела фінансової підтримки видання літературних творів (sources of grants for publication) – різні банки, фонди, спонсори тощо.

У 2012 р. («Новини» (News) від 28 червня 2016 р. (оновлено 15 липня 2019 р.) у США налічувалося 310 видавців книг для загальної освіти, з яких найвідомішими є:

1. Cengage Learning, яка публікує друковані та цифрові навчальні матеріали для середньої та вищої освіти. Її продукція включає цифрові матеріали, книги для бібліотечних фондів, освітні програми і підручники. Через програму «Gale» надається інформаційна і технологічна підтримка дослідженням і діяльності вчителів. Виручка Компанії за 2017 р. склала 1,7 млрд доларів.

2. Houghton Mifflin Harcourt (НМН), як і інші провідні видавничі компанії, випускає навчальні матеріали в друкованому та цифровому вигляді для учнів усіх вікових категорій. Компанія надає послуги у нішевих освітніх секторах, таких як матеріали для домашнього навчання, програми «GO Math! Academy», канал «News» для зацікавлених молодих громадян, та інші. Численні видавничі й освітні ініціативи принесли компанії 1,4 млрд доларів у 2017 р.

3. McGraw-Hill Education, створена нью-йоркським шкільним учителем у 1888 р., за роки своєї діяльності перетворилася в одного з найбільших постачальників освітніх матеріалів. McGraw-Hill випускає широкий асортимент цифрової продукції, зокрема програми Connect, Aleks, Learnsmart, Smartbook. Вперше за всю історію компанії у березні 2016 р. продаж її цифрових матеріалів перевищив продаж друкованої продукції. У 2017 р. виручка сягнула 2 млрд доларів, а її партнерство розширилося до 14000 авторів і освітян, серед яких 50 лауреатів Нобелівської премії.

4. Pearson Education почала свою діяльність у 1844 р. в Англії як будівельна компанія, а до 1880-го стала однією з найбільших компаній у світі. Сьогодні Pearson Education орієнтується виключно на освіту, підтримує партнерські зв'язки з Радою коледжів, бере участь в управлінні SAT. На освітньому тестуванні компанія щорічно заробляє 1,7 млрд доларів, що є вагомою частиною її щорічного доходу, який складає 7 млрд доларів.

5. Scholastic спеціалізується на дитячих книгах і навчальних матеріалах. Продукція компанії, представлена в т.ч. на книжкових ярмарках, включає книги, ігрові, теле-, відеопрограми, серію книг про Гаррі Поттера. У 2017 р. Scholastic заробила 1,7 млрд доларів [106].

Безперечно вплив зазначених вище та інших видавничих компаній на тенденції в шкільній освіті США є значним. Але, як зазначають американські дослідники, видавництва не можуть бути повністю вільними у своїй діяльності, зокрема самостійно визначати зміст, брати ризики щодо методології і т.ін. Оскільки в цих питаннях вони повинні зважувати на потреби шкіл, то представлені в шкільних книгах матеріали є результатом рішень, прийнятих освітньою спільнотою, а не видавництвом [57, с. 414–436].

Відтак будь-який аспект СЗП стосується діяльності *педагогічних колективів шкіл* зі спрямування вектору розвитку навчальних матеріалів у бік потреб та інтересів учнів. Буває, що вчителі самі їх створюють, беруть їх з інших джерел, фотокопіюють, мімеографують або відтворюють іншим способом для використання у класі. Витрати, пов'язані з цим, часто беруться зі шкільних коштів або деякими іншими прихованими способами. На погляд Д. Пеарса, багато аспектів цього виду

діяльності заслуговують на заохочення, проте доцільніше такі витрати брати до уваги при прийнятті рішень щодо схем фінансування шкіл [63, с. 12–13].

Попри плідність такої діяльності, зауважують американські дослідники, зазвичай школи, які є безпосередніми користувачами підручниками і найважливішими клієнтами видавців, не мають прямого впливу на розроблення освітніх програм. Учителі часто долучаються до діяльності комітетів з прийняття підручників, іноді до місцевих комітетів і комітетів штатів з підготовки освітніх програм, шляхом вибору тих або тих матеріалів можуть змусити видавництва переглянути деякі особливості своєї продукції. Проте інших організованих комунікаційних каналів для вираження освітніх потреб та інтересів шкіл учителі не мають. Як група професіоналів, вони виступають на великій відстані від практичного виготовлення шкільних книг. Впливовішими аніж педагогічні колективи виявляються видавництва [57, с. 414–436].

#### Види діяльності учасників процесу ЗП шкіл США як об'єкт управління

У 1957 р. Браммер, тодішній головний редактор Американської книжкової компанії (American Book Company), у доповіді стосовно видання підручнику США в 1950-х рр. акцентував надомінуючій ролі видавців і редакцій у розробці навчальних матеріалів, їх перегляді та створенні нових. Видавці зазвичай запрошували авторів, наймали дизайнерів, художників, експертів, провадили рекламну діяльність, організовували продаж, презентували нову продукцію. У зв'язку з посиленням ролі навчальних матеріалів видавництва були змушені здійснювати їх корекцію відповідно до швидко змінних вимог до освіти.

Описуючи публікацію і маркетинг підручника, Блек (1967) виокремлює дев'ять послідовних етапів у цьому процесі: 1) планування; 2) дослідження ринку; 3) призначення редактора; 4) розробка проектів у взаємодії між редактором і авторами; 5) вичитка, обговорення, редагування тексту; 6) ілюстрування і художнє оформлення книги; 7) публікація підручника; 8) представлення підручника вчителям у визначених школах для апробації, до розгляду районним комісіям з відбору та прийняття підручників; 9) випуск нової редакції підручника з урахуванням висловлених зауважень і пропозицій [112, с. 8].

Еджертон (1969), редактор великої видавничої компанії, що випускала підручники, визначає чотири етапи, через які підручник проходить під час процесу публікації: 1) встановлення відповідності визначених освітніх потреб зі здатністю автора задовольнити ці потреби; надання пропозицій для розгляду новим комітетом з публікацій; у разі схвалення складання плану з зазначенням поіменно відповідальних авторів, предметних консультантів, графічної команди, інших фахівців і менеджерів; 2) оцінка редактором стилю написання і відповідності визначеним вимогам проєктів, підготовлених автором; редагування підготовлених розділів підручника; інтеграція засобів художнього оформлення та ілюстративних матеріалів через консультації між редактором і художнім редактором; апробація матеріалів з залученням учителів як експертів, доведення до остаточного редагування на основі висловлених зауважень і побажань; 3) передача рукопису у друк (завершення графічної роботи; засвідчення автором погодження з редакторськими правками матеріалу; виконання корекційних процедур, визначення параметрів сторінки, надання індексу, створення макету (dummying) тощо; 4) виробництво (друк, переплетіння, розподіл) [112, с. 9].

Як бачимо, процес розробки та публікації підручників є трудомістким і багатогранним, передбачає широку взаємодію між автором, видавцем, редакцією, персоналом з продажу, вчителями, спрямовану на досягнення компромісу щодо визначення вимог до підручника [79, с. 10]. Проте часто, звертає увагу Броуді (1975), взаємовідносини між ними склалися непросто. Зазвичай автори обиралися видавництвом, залучалися до діяльності комітету з розробки матеріалу. Більшу авторську винагороду виплачували провідному автору, від якого не завжди вимагався значущий внесок. Використовували його репутацію як фахівця у відповідній галузі знань з метою забезпечення більшої довіри до видання. Фактично ж головними вкладниками до процесу розвитку книги були редактори, хоча і не завжди визнавалися як такі. З питань оцінки випущеної продукції з відбірковою комісією й керівниками освіти зазвичай спілкувалися працівники відділу продажів, а не вчителі. Відтак судження про придатність випущених матеріалів для використання в класі іноді виявлялися недостатньо коректними. Загалом розробку підручників, їх доведення до прийняття штастами як засобу навчання координували видавці (особливо в Техасі і Каліфорнії), що призводило до опіру книжкового ринку

інноваціям і відповідно доподальшого виробництва консервативних підручників [112, с. 10].

Аналізуючи політику в галузі освітніх видань кінця минулого століття, колишній редактор підручників Тамім Ансарі оцінює ситуацію в країні як жахливий безлад (2004 р.). Він розповідає, що у 1980–90-х рр. серед видавництва спалахнула боротьба за те, щоб поглинути конкурентів. Унаслідок наприкінці 90-хрр. майже всі знайомі підручники минулого зникли або опинилися у руках чотирьох акул видавничої справи: Pearson (британська компанія); Vivendi Universal (французька фірма); Reed Elsevier (британо-голландський концерн); McGraw-Hill (єдиний американський конгломерат у галузі навчального книговидання). Концентрація грошей і влади в руках невеликої кількості видавничих організацій викликала драматичні зміни. Різко скоротилася кількість базових програм у всіх предметних областях. У міру скорочення їх числа редакції також скорочувалися. Як результат, багато редакторів, які пішли у відставку, заснували приватні фірми, які наймають менеджерів для управління групами авторів. Вони укладають контракти на поставку частин програм з освітніми видавництвами, які потім передають матеріали відповідним комітетам [75, с. 2].

Як бачимо, процес видання підручників – важлива складова СЗП шкіл – є складним і різноманітним. Не дивно, адже складною і різноманітною є і вся система американської шкільної освіти. Вона містить багато типів шкіл, які по-різному взаємодіють з урядом, зокрема: державні, чартерні, незалежні, домашні. Відповідно до чинного законодавства федеральний уряд не має права контролювати або спрямовувати будь-яку освітню програму. Проте він знаходить способи взаємодії з кожним типом шкіл шляхом фінансування, регулювання та нагляду за діяльністю закладів. Взаємодія зі школами відбувається на федеральному, штатному і місцевому рівнях. Кожен рівень управління надає різну суму фінансування школам і вимагає відповідно різного ступеня відповідальності шкіл і шкільних округів.

Федеральний департамент освіти США просуває в життя і регулює освітні реформи, прийняті Конгресом, збирає дані про школи, оцінює результати їх діяльності, пропонує зміни в освітній політиці.

Вагома частина повсякденної роботи шкіл відбувається на штатному та місцевому рівнях. Однак, коли Конгрес щорічно приймає федеральний бюджет, він виділяє гроші для фінансування (приблизно 10 % експлуатаційних витрат шкіл). Більшість штатів отримують це фінансування за рахунок прибуткового податку і податку з продажів. Відтак щоб отримати допомогу, школи повинні відповідати вимогам усіх трьох рівнів влади. Від шкіл, які не відповідають стандартам більше двох років поспіль, вимагатиметься заміна неефективних учителів, доробка освітньої програми, реструктуризація школи та інші заходи з усунення недоліків.

Уряди штатів зазвичай делегують відповідальність за підзвітність і діяльність державних шкіл місцевим органам, які вирішують, як саме будуть працювати школи. Для цього департаменти освіти штатів створюють шкільні округи. Шкільний округ управляється шкільною радою, члени якої обираються громадськістю або призначаються (зазвичай мером чи міською радою). Шкільні ради несуть відповідальність за розробку освітніх програм, наймання персоналу і прийняття рішення щодо закриття, об'єднання або побудову школи.

Разом федеральний уряд і уряд штату зазвичай забезпечують трохи більше половини державного шкільного фінансування, але шкільні ради несуть відповідальність за фінансування іншої частини своїх бюджетів. Вони роблять це, збираючи податки на майно у своєму районі або дозволяючи міській раді робити це від їхнього імені. В результаті обсяг доступного будь-якому шкільному округу фінансування відображає складний добір змінних, у тому числі розмір місцевих податків, пільги і загальний добробут спільноти.

Альтернативною формою державної школи є чартерні школи. Вони можуть бути створені батьками, місцевими органами влади, приватними комерційними або некомерційними організаціями. Чартерні школи звільняються від виконання багатьох державних постанов і можуть приймати свої власні освітні програми, встановлювати режим роботи, визначати педагогічні підходи до навчання. В обмін на цю свободу від нормативів, їх ефективність контролюється, і якщо вони не можуть досягти відповідних результатів, вони будуть закриті. Штати і місцеві органи влади фінансують чартерні школи на кожного учня.



Незалежні школи, які створюються асоціаціями, батьками або приватними особами, діють незалежно від прямого державного контролю. Вони можуть створювати навчальні плани, наймати вчителів і діяти відповідно до їх основних цінностей, виходячи з різноманітних педагогічних, філософських і релігійних переконань. У рамках закону незалежні школи можуть вибирати, яких саме учнів приймати на навчання. Незалежні школи, як правило, сплачують свої витрати, стягуючи плату за навчання і збираючи кошти для компенсації цих витрат.

Хоча уряд не управляє незалежними школами і не фінансує їх, він відіграє важливу роль у регулюванні їх діяльності. Кожен штат створює освітні стандарти з основних предметів, таких як читання і математика. Щоб діяльність школи вважалася законною, вона повинна демонструвати адекватне вимогам стандартів навчання учнів. З цією метою незалежні школи проходять акредитацію, користуючись послугами експертної оцінки регіональних органів або незалежних агентств.

Ще однією формою отримання у США освіти є домашнє навчання. У домашніх школах батьки здійснюють повний контроль над освітою своїх дітей. Вони можуть вибрати розробку своєї власної освітньої програми, придбати заздалегідь розроблену програму або відправити своїх дітей у державні школи, незалежні школи, громадські коледжі і різні програми навчання. Закони, що регулюють домашнє навчання, варіюються від штату до штату, але, як правило, домашні школи можуть вибрати отримання акредитації безпосередньо від уряду штату або побічно через місцеву домашню школу. Залежно від політики окремих штатів домашні школи можуть піддаватися великому або незначному нагляду з боку органів влади штатного рівня. Батьки, які вибрали домашнє навчання своїх дітей, відповідне визначеним освітнім стандартам, мають право отримувати державнефінансування для оплати книг, навчальних матеріалів, репетиторства та інших супутніх витрат. У зв'язку з цим уряд змушений брати до уваги потреби домашніх шкіл як і шкіл інших типів [98; 99].

Важливим етапом у процесі забезпечення підручниками шкіл у США є *прийняття підручника до використання як засобу навчання*. Система прийняття підручника школами у США може варіювати від штату до штату, від школи до школи. За свідченням В. Скудели (2013 р.), штати використовують один з двох методів для вибору підручників для своїх шкіл. Тридцять

штатів передають повноваження щодо вибору підручників місцевим органам влади або школам. Двадцять штатів і три території рішення щодо прийняття і використання підручників ухвалюють на своєму рівні. Сорок два штати, Вашингтон і три території мають положення про надання безкоштовних підручників учням, хоча вони часто стягують збитки за пошкоджені або втрачені через недбалість книги. У таблиці (додаток В), створеною В. Скудела, проаналізовано рівні управління системою прийняття (штату або локальний), порядок вибору підручників [102].

Процеси затвердження підручників у США активізуються навесні. Саме тоді деякі штати оголошують, які підручники вони приймають як основний засіб навчання. Коли справа доходить до постановки питання про публікацію підручників, в основному враховуються потреби та інтереси 22 штатів, в яких офіційно встановлено порядок прийняття підручників. Решта 28 не відіграють такої ролі – незважаючи на те, що серед них густонаселені гіганти, такі як Нью-Йорк, Пенсільванія, Огайо. Причина в тому, що вони дозволяють видавцям продавати навчальні матеріали безпосередньо в місцевих шкільних округах.

Штати з офіційно визнаною системою прийняття підручників, навпаки, купують нові підручники на регулярній основі (зазвичай кожні шість років) і дозволяють продавати в своєму штаті лише певні матеріали. Серед цих штатів Техас, Каліфорнія і Флорида мають неперевершений вплив. Очевидно, має значення розмір території. Разом ці три штати мають приблизно 13 млн учнів в державних школах К-12. У решти 18 штатів близько 12,7 млн. Хоча «велика трійка» має різну кількість учнів, кожен з них витрачає приблизно однакову суму грошей на підручники. Як приклад наведена сума понад 900 млн доларів, виділеналише в одному навчальному році, що становило більше чверті всіх грошей, витрачених на підручники в країні [90; 98].

За висновками американських учених, децентралізована система освіти в поєднанні з ранньою універсалізацією державної початкової та середньої освіти в Сполучених Штатах виявилася благодатним ґрунтом для поширення підручників, як в плані різноманітності, так і в кількісному відношенні [105, с. 8].

Процеси затвердження підручників на різних рівнях управління (штатному, місцевому) відображають цінність освіти як засобу забезпечення прав людини, рівності можливостей, відповідають принципам, викладеним у цій публікації.

### 4.3. Підготовка вчителя у системі професійного розвитку до участі у розробці підручників у США

У підрозділі проаналізовано досвід американських педагогів у підготовці вчителів до участі у розробці підручників, що дало змогу:

– виявити сучасні тенденції в системі професійного розвитку вчителів у США щодо їх підготовки до участі у розробці підручників;

– схарактеризувати особливості організації системи професійного розвитку у США, завдяки яким відбувається її адаптація до підготовки вчителів до участі у розробці підручників.

#### *Ключові слова*

*розробка підручника, залучення вчителів, система, професійний розвиток, адаптація, особливості підготовки, сучасні тенденції, форми та методи підготовки*

Метою освіти, а отже, й ефективної розробки освітніх програм та підручників як основних засобів їх реалізації, має бути задоволення потреб, вимог, очікувань суспільства та населення, яке обслуговується конкретним закладом освіти. В ситуації швидких змін у суспільстві вимоги до підручника й інших документів освітнього процесу постійно переглядаються та відповідно змінюються. Важливою умовою їх успішної корекції або розвитку є заохочення зацікавлених сторін, особливо вчителів – людей, які беруть безпосередню участь у навчанні учнів. Незважаючи на плідність такої педагогічної діяльності підхід до неї чітко не визначений, про що свідчать результати досліджень. У підрозділі обговорюється роль учителів у розробці підручників, важливість і способи підготовки вчителів до участі у цій діяльності та проблеми, з якими вони стикаються.

Прагнення України інтегруватися у світовий освітній простір потребує аналізу досвіду інших країн. Під впливом суспільно-політичних чинників у цих країнах упродовж десятиліть упроваджуються освітні реформи, спрямовані на використання інноваційних форм і методів у системі підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, адекватних вимогам часу та сприятливих для безперервного професійного зростання. Особливий інтерес

викликає досвід США, які мають достатній потенціал для впровадження досягнень педагогічної науки у практику.

Дослідження професійного розвитку вчителів (ПРУ) у напрямку встановлення зв'язку між діяльністю вчителів та підручниками зосереджені переважно на: взаємозв'язку між освітньою програмою, підручником як засобом її реалізації та діяльністю вчителів у класі (Spring, 2002) [64, с. 226–255]; наданні вчителю права на додатковий вибір навчальних матеріалів та добору методів навчання (Tewel, 1995) [65, с. 21]; підготовці вчителів до здійснення процесу навчання відповідно до чітко визначених принципів і програм, підвищенні їхньої педагогічної майстерності як шляху вдосконалення результатів професійної діяльності (Kennedy, 1991) [59, с. 11–12, 71–73].

Подібні напрями досліджень відображають поширені погляди щодо ролі вчителя, які зазвичай розглядають учителя як виконавця-реалізатора освітньої програми та користувача підручниками, який щоправда може модифікувати навчальні завдання, адаптувати матеріали відповідно до умов класу і свого власного бачення. Щоправда, у деяких працях є свідчення про випадки, коли автори підручників є вчителями (Boggs, 2019; Pecaski McLennan, 2013) [79; 96]. У зв'язку з цим учені розглядають нові ролі вчителів, які відрізняються від традиційно ними виконуваних. На їхню думку, зусилля з реформування освіти в США не можуть досягти успіху, якщо вони не допоможуть учителям та адміністраторам прийняти ці нові ролі (Дарлінг-Хаммонд (Darling-Hammond et al., 1997: 154) [80]. Якщо вчителі повинні бути підготовлені до набагато складнішої роботи, кажуть дослідники, їм знадобиться набагато більше знань та радикально інших навичок, ніж у більшості зараз, і більшість шкіл освіти зараз розвиваються. Але здебільшого йдеться про використання вчителів для апробації експериментальної версії нової програми навчальної дисципліни або нового підручника. Приклади такої ситуації знаходимо в деяких наукових роботах, зокрема у працях Пеарс (Pears (1988), [63, р. 12–13], Венескі (Venezky (1992, [67, р. 436–443) та інших.

Занепокоєння тим, що лише невелика кількість учителів можуть упливати на розробку підручників, більше того, брати участь в їх розробці, висловлюють Рухама Івен та Шаї Олшер (Even & Olsher, 2014) [55, pp 333–350). Голос більшості вчителів, говорять вони, залишається непочутим для розробників. Відтак, загальноприйняті відносини між розробниками програм і

вчителями переважно односторонні – від розробників до вчителів. Очікування вчителів щодо бажаних підручників, їх відповідного коригування на основі досвіду та знань учителя часто залишаються невідомими розробникам.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що: 1) підручники є основним засобом реалізації освітньої програми та програми навчальної дисципліни, який суттєво впливає на процес навчання учнів; 2) учителі через участь у процесах прийняття освітніх програм впливають на зміст підручників; 3) однак вони відіграють досить незначну роль у розробці підручників, невелика кількість вчителів бере участь у цьому процесі.

У цьому контексті ідея залучення вчителів до професійного навчання протягом навчального року на кожному рівні, у контексті предметів, які вони викладають, організованого за підтримки систем управління школою та департаментів освіти вважаються важливими (Вей, 2009) [68, с. ii]. Інноваційними є пропозиції щодо підготовки вчителів до розробки та впровадження нових програм навчальних дисциплін шляхом залучення їх до програм професійного розвитку (Ferrer Ariza & Poole, 2018) [85, с. 249–266]. Проблема ж адаптації TPD до підготовки їх до розробки підручників у США недостатньо відображено в педагогічній теорії, що ускладнює вивчення досвіду американських освітян з цих питань. Цей факт призвів до вибору теми нашого дослідження «Підготовка вчителів у системі професійного розвитку до участі у розробці підручників у США».

Вчитель є найважливішою особою в процесі реалізації навчальної програми – переконаний Мерфат Айеш Алсубайе (Alsubaie, 2016) [74, р. 106]. Вчителі володіють необхідними теоретичними знаннями, обізнані з практикою викладання, у межах своїх обов'язків відповідають за впровадження освітньої програми та програм навчальних дисциплін в освітній процес. Їм доводиться створювати плани та конспекти уроків відповідно до програми навчальної дисципліни, узгоджуючи та спрямовуючи вектор розвитку навчальних матеріалів у бік потреб, інтересів і навчальних можливостей учнів. Буває, що вчителі самі їх створюють, беруть їх з інших джерел, фотокопіюють, мімеографують або відтворюють іншим способом для використання у класі (Pears, 1988) [63, р. 12–13].

Викладання – це наука і мистецтво, яке потребує від учителів постійного вивчення та зміни підходів до проведення

занять – стверджує Роберт Дж. Марцано. Він обстоює думку, що не існує єдиної моделі або правильного методу навчання, які б призводили до ефективного навчання всіх дітей. Ефективні вчителі знаходять правильне поєднання стратегій і методів навчання з урахуванням специфіки чисельних варіацій у ситуаціях, змісті навчального матеріалу та типах учнів, які зустрічаються в континуумі K – 12 (Marzano, 2007) [61, р. 4].

Досліджуючи права і можливості вчителів щодо розробки програм навчальних дисциплін, Аренд Е. Карл висловлює думку, що вчителів слід розглядати як суб'єктів освітнього процесу, які впливають на зміну освітньої програми і програми навчальної дисципліни. Вони можуть сприяти успішному та динамічному розвитку цих документів, якщо наділені відповідними навичками та знаннями. Їх позитивний настрій до програми може бути мотивуючим фактором, який додає цінності процесу її розробки. Отже, точки зору вчителів, їхні ідеї повинні братися до уваги для розвитку програм. Більш того, для успішного та змістовного розвитку програми власна участь учителів в її розробці є вкрай важливою і необхідною (Alsubaie, 2016) [74, р. 106–107].

Попри плідність такої діяльності вчителів, зауважують деякі американські дослідники, підхід до неї чітко не визначений. Відтак процес участі у розробці буває складним для вчителів, обтяжливим багатьма проблемами (Alsubaie, 2016); Even & Olsher, 2014, та інші) [74, р. 106; 55, pp. 333–335]. Зазвичай школи, які є найважливішими клієнтами видавців і безпосередніми користувачами підручниками, не мають прямого впливу на їх розроблення. Учителі часто долучаються до діяльності комітетів з прийняття підручників, іноді до місцевих комітетів і комітетів штатів з підготовки освітніх програм, шляхом вибору тих або тих матеріалів можуть змусити видавництва переглянути деякі особливості своєї продукції. Проте інших організованих комунікаційних каналів для вираження освітніх потреб та інтересів шкіл учителі не мають. Як група професіоналів, вони виступають на великій відстані від практичного виготовлення шкільних книг. Упливовішими аніж педагогічні колективи виявляються видавництва (Pears, 1988; Venezky, 1992) [63; 67, pp. 442–445, 457].

Аналіз літератури щодо значущої та послідовної участі вчителів у розробці підручника засвідчує, що така їхня діяльність не стала звичною практикою. Шлях залучення вчителів

до розробки підручників відзначений багатьма проблемами і конфліктними ситуаціями, але «проблеми – це наші друзі» – зауважують Карл Глікман, Стефен Гордон, Джовіта Росс-Гордон (Glickman, C. D., 2013) [56, р. 293]. Їх потрібно розв'язувати, щоб організація могла знайти розумне рішення (Alsubaie, 2016) [74, р. 107].

Важливим фактором, що сприяє успіху в розробці та впровадженні програми навчальної дисципліни, усуненню ускладнень в цій діяльності, на погляд Бет Хендлер, є професійний розвиток учителів (Handler, 2010) [89, р. 32]. Повною мірою ці міркування відносяться і до діяльності вчителя зі створення підручника. Вчителям слід надати відповідні знання та навички, які допоможуть їм стати ефективними розробниками. Отже, формування відповідних компетенцій повинні передбачати програми підготовки і професійного розвитку вчителів. «Автор» вважається синонімом терміна «творець», тому він чи вона є тим, хто творить. Хоча ролі вчителя та автора доповнюють одна одну, вони не збігаються, не збігаються і відповідні компетенції (Handler, 2010) [89, р. 34–35].

Підвищення кваліфікації вчителя в інтерпретації Віллегаса-Реймерса (Villegas-Reimers) – це розширене і безперервне вдосконалення, яким повинні займатися вчителі під час просування по кар'єрних сходах. Це не одноразове навчання, а поєднання прогресивного, різноманітного й актуального навчання, результати якого вчителі реалізують у своїй практиці (Ferrer Ariza & Poole, 2018) [85, р. 253]. Деякі дослідники визнають ефективний TPD як структуроване навчання, яке є продуктом зовнішньої та вбудованої діяльності, спрямованої на вдосконалення знань учителів, зміну їхньої практичної діяльності. Таким чином, TPD є підмножиною досвіду, який може призвести до формування необхідних професійних компетентностей (Darling-Hammond, 2017) [80, р. 2].

Як бачимо з наведених вище визначень, характерними рисами професійного розвитку є наступність, послідовність, різноманітність форм і методів. Слід мати на увазі, що існує різниця між підготовкою вчителів та їхнім розвитком. Річардс і Фаррелл (Richards & Farrell, 2005, р. 3–4) визначають підготовку вчителів як «діяльність, безпосередньо зосереджену на теперішніх обов'язках учителя та . . . спрямовану на короткострокові найближчі цілі» з метою підготовки вчителя до прийняття нових обов'язків або посади в їх специфічному контексті. Напротивагу,

розвиток учителів має тенденцію зосереджуватися на «загальному зростанні, що не фокусується на певній роботі, служить довгостроковою метою і передбачає рефлексію вчителя в своїй педагогічній практиці. Феррер Аріза та Пул вважають, що обидві концепції мають вирішальне значення для розуміння подальшого зростання вчителя в класі та поза ним (Ferrer Ariza & Poole, 2018) [85, р. 251]. У контексті нашого дослідження важливо з'ясувати, як відбуваються ці процеси, якщо вони спрямовані на розвиток компетентностей, необхідних учителю як автору, та навченню його створювати підручники.

Кожен автор, на думку Юстесена (Justesen, 2019) [91, points 1–10], потребує таких навичок: адаптаційних, дослідницьких, організаційних, редакторських, вміння створювати якісний контент, спілкування, SEO, здатність зосереджуватися, здатність дотримуватися дедлайнів. Серед них, на нашу думку, особливої уваги заслуговують дослідницькі навички (здатність знаходити, переглядати, аналізувати та інтерпретувати інформацію).

Формування готовності вчителів до такої діяльності починається під час навчання у вищому закладі освіти. У багатьох американських університетах популярно використовувати таку форму, як портфоліо або електронне портфоліо. Мета портфоліо – накопичення досягнень, відстеження професійного прогресу та розвитку. Важливо, щоб студенти з перших днів навчання починали збирати навчальні матеріали, які згодом вони можуть використати як приклад у розробці власних та як сертифікат про сформовані компетентності, необхідний для отримання ліцензії або сертифіката щодо діяльності вчителем.

Хоча більшість студентів закінчують навчання зі знаннями викладання, вони не мають відповідних знань, необхідних для розробки підручників. Феррер Аріза та Пул (Ferrer Ariza & Poole, 2018) [85, point 'Teacher Development'] обґрунтовують необхідність постійного оновлення професійних знань та навичок. Ця потреба не є відображенням неадекватної підготовки, а лише реакцією на той факт, що не все, що потрібно знати вчителям, можна забезпечити на якомусь одному попередньому рівні.

Для вчителів удосконалення професійної діяльності – це процес навчання, і оскільки вони є дорослими, застосовуються принципи навчання дорослих. Важливість ідей теорії навчання дорослих для TPD підтверджується Троттером, Дарлінг-Хаммонд, Хайлер, Гарднер (Trotter, 2006) [107, р. 11]; Darling-



Hammond, 2017) [80, р. 7]. Вони окреслюють основні моменти, які слід враховувати: дорослі повинні обирати свій шлях навчання, виходячи з власних можливостей, професійних інтересів, досвіду та потреб; рефлексія та дослідження мають бути центральними у їхньому навчанні та розвитку; дорослі приходять учитися з досвідом, який слід використовувати як ресурс для навчання. Вивчаючи вплив професійного розвитку вчителів на навчання учнів, вони використали результати рандомізованого експериментального проектування Хеллер (Heller, 2012). Професійний розвиток спрямовувався на знання вчителів в галузі педагогічної науки, використовуючи три різні втручання (на базі двох експериментальних і однієї контрольної груп, і всі вони виявилися успішними у покращенні навчальних досягнень учнів. Проте результати цього дослідження показали, що учні вчителів, які брали участь у будь-якому з видів професійного розвитку, мали значно більші успіхи на тестах з природознавства, ніж учні, вчителі яких не брали участі (із середнім приростом 19–22 % порівняно з 13 % у контрольній групі). Висновки цього дослідження є значущими, оскільки найсильніші ефекти пов'язані з професійним розвитком, зосередженому на моделях ефективної практики, включаючи виконання програм навчальних дисциплін, виклад матеріалу, аналіз роботи учнів і педагогічної діяльності учителя з учнями класу (Darling-Hammond et al., 2017) [80, р. 11].

Здійснюючи професійну діяльність, учителі отримують нові знання та розуміння потреб своїх учнів, освітньої програми, методів навчання. Вони навчаються за допомогою різних видів діяльності. Все ще корисним виявляється процес створення портфоліо. У навчанні вчителів портфоліо використовується як збірник творів та опис їхньої професійної діяльності, професійного зростання та набутих навичок. На думку вчених Зейхнер і Рей (Zeichner & Ray, 2001) [115, pp. 613–615, 620], використання портфоліо сприяє поглибленню знань з педагогічної теорії, впливаючи на діяльність учителів.

Ще одна форма ТРД, визнана важливою у США, – це супервізія. Її функція полягає у дослідженні діяльності: навчальної діяльності, методів навчання, діяльності вчителя тощо. Вважається, що супервізія має значний потенціал для покращення рефлексії, співпраці та навчання учителів (Glickman, 2013) [56, pp. 44–45, 233]. Супервізія вважається окремою

сферою освітньої практики, науковим підходом до навчання, гнучким діалогічним процесом між учителем та супервайзером.

Старратт відкрив супервізію як таку форму роботи, яку можна використовувати для навмисного спрямування освітян на участь у програмі оновлення школи, маючи на увазі її в цьому контексті як стимул для професійного зростання педагогів. Основні завдання супервізії: забезпечення наставництва для вчителів-початківців з метою підтримки їх входження у професію; підвищення професійної компетентності вчителів, спрямованого на підвищення якості освітнього процесу (Starratt, 1997) [103, para 10–11).

Іншою формою, відображеною у педагогічній теорії та практиці, є телементорство-наставництво з використанням телекомунікаційних технологій як засобу з'єднання індивідів для задоволення їхніх освітніх потреб (Harris, 2010) [58, point 'Background', para 1–2). Ідеї телементорства як засобу підтримки професійного розвитку вчителів розвиває Дейзі Ебботт (Daisy, 2003) [51]. Корисними формами наставництва є онлайн-дискусії, електронні листи про викладацьку практику, моделювання навчальної діяльності тощо.

Застосування супервізії та телементорства, безумовно, має позитивні риси, зокрема, дозволяє безпосередньо спостерігати за педагогічною діяльністю, аналізувати отриману інформацію, уможливує співпрацю вчителів з більш досвідченими колегами. Порівняно з іншими технологіями навчання, супервізія та телементорство вважаються недосконалими, оскільки не дають повної картини підготовки та планування уроку, процесів мислення вчителя. Ймовірно, частково через це застосування цих форм як засобу формування вчителя як автора неналежним чином відображено у науковій літературі. Однак, надаючи практичні пропозиції, які вчителі можуть застосувати у своїй практиці, їх можна розглядати як крок у просуванні вчителя до обов'язків автора.

Говорячи про спрямованість системи TPD на підготовку вчителів до такої діяльності, слід зазначити необхідність запровадження форм роботи, націлених на розвиток компетентностей для письмового викладу ідей. Згідно з Ітон (Eaton, 2014) [84, para 2–8], для автора важливо наступне: володіння мовою як за формою, так і за функцією, що означає правильне використання слів, речень, абзаців, розділів; структурування тексту; створення персонажів і розвиток сюжету; швидкість і якість написання.

Зазначимо, що у США писемність як інноваційна форма підготовки до авторської діяльності має велике значення. Це чітко продемонстрував Національний проєкт письма (письменницький проєкт) США (NWP), загальнонаціональна некомерційна освітня програма, яка підтримує програми розвитку вчителів, призначені для просування ефективних стратегій письма. Він має майже 200 сайтів по всій країні, які обслуговують щорічно близько 80000 освітян.

Основними компонентами Літнього інституту NWP є читання та письмо, роздуми, запити, дослідження та співпраця. Загальна структура Літнього інституту NWP включає: ведення щоденників, написання для різних цілей, написання творів у різних жанрах, уроки розпитування (розслідування), найкращі дослідницькі практики та спільна робота з іншими вчителями-однолітками з метою обговорення викликів, що виникають у класі, та найкращих практик. Учасники Літнього інституту щодня занурюються у читання та письмо протягом п'яти тижнів і беруть на себе роль студента, в якій вони проходять процес написання, діляться своїм письмом зі своїми однолітками у групах, досліджують теми опитувань та професійного зростання, представляють своїм одноліткам найкращі практики навчання письму та беруть участь у майстернях письменника (Athans, 2018) [48, р. 43].

Проєкт надає широкий спектр можливостей для вчителів в Інтернеті, де вони можуть взаємодіяти, навчатися та працювати разом у сферах, що їх цікавлять. Для надання цих послуг NWP укладає договори з закладами вищої освіти та неприбутковими освітніми установами щодо впровадження невеликих програм підготовки вчителів. Федеральні фонди покривають 50 % вартості цих програм. Діяльність NWP переглядається Національною консультативною радою, яка надає їй регулярну підтримку та організує необхідні консультації. Співпраця з дослідниками, науковцями та експертами має велике значення для допомоги вчителям, перевірки та вдосконалення підходів до їхньої викладацької діяльності. Одним з найважливіших результатів програм NWP, на думку Атанса Кімберлі (Athans Kimberly, 2018) [48, р. 70], є той факт, що вчителі залишають програму впевненими у своїх здібностях щодо письменницької діяльності та вважають себе письменниками. Вони повертаються до своїх класів, шукаючи способів привнести принципи авторства у свою діяльність з навчання учнів. Це чітко підтверджується

чотирирічним дослідженням спадщини NWP, проведеним дослідниками Уїтні та Фрідріхом. Вони проінтерв'ювали 110 консультантів-вчителів та опитали 1848 учасників NWP, щоб з'ясувати, як вчителі оцінюють вплив NWP на їхню професійну діяльність. Їх дослідження служить об'єктивом, крізь який дослідники можуть спостерігати за спадщиною NWP, аналізуючи багаті на дані свідчення вчителів, які брали участь у проєкті в 1974–1994 роках. На основі цього аналізу було визначено напрями впливу спадщини NWP на цих учителів у їхній роботі в класі. Серед них, на погляд дослідників, результатом участі вчителів у NWP виявилось наступне: вчителі уточнили або переглянули свою філософію письма, вони розробили процес письма для студентів і, нарешті, пов'язали навчання учнів письму з власним досвідом письменників, позиціонуючи себе у класі як письменника серед письменників (Whitney & Frederick, 2013, p. 11 у Athans, 2018) [48, p. 45–46].

Писати для навчання – слоган, що лежить в основі філософії NWP, стосується й інших стратегій навчання, які використовують письмо як засіб підготовки вчителів до створення підручника. Однією з форм роботи, яка дозволяє вчителю відобразити свої думки на сторінці, є письмовий звіт, який передбачає накопичення матеріалів, пов'язаних з досвідом, набутим учителем, його аналіз та узагальнення. Ершлер (Ershler, 2001) [54, p. 163] виділяє три етапи роботи над письмовим звітом: написання звіту; ознайомлення колег зі звітом; обговорення змісту звіту та його розгляд членами професійної спільноти. Дослідники відзначають позитивний вплив на професійний розвиток вчителів і такої форми, як розповіді вчителів. Її суть полягає в тому, що вчитель пише розповіді про випадки у професійній діяльності з подальшим поширенням серед колег та спільним обговоренням (Golombek, 2017) [54, p. 163; 83].

Враховуючи погляди колег, вчитель-автор має можливість коригувати власну професійну діяльність та поведінку (Martin, Tarnanen & Тундд, 2018) [104]. У процесі формування вчителя як майбутнього автора форми письмового звіту та розповіді вчителів є важливими: реалізуючись за допомогою письма, вони формують навички рефлексивної практики, дають учителю цінний досвід у створенні письмових робіт у сфері педагогіки.

Однією з інноваційних форм є каскадна модель, згідно з якою обрані вчителі проходять «навчання інструкторів» і повертаються до своїх шкіл, де вони проводять навчання зі своїми

колегами (Kinsey, 2021) [92]. Дослідники відзначають, що каскадна форма має переваги перед традиційними: вона створює умови для одночасного охоплення багатьох учителів стандартизованим професійним розвитком; рівень педагогічної компетентності вчителів є основою їхнього професійного розвитку, що підвищує його ефективність; навчання на каскадній основі забезпечує безперервність підготовки вчителів з метою професійного розвитку.

Здійснений аналіз показав, що система підготовки вчителів до участі у розробці підручників характеризується наявністю альтернативних моделей, великою кількістю програм, різноманітністю змісту й організаційними формами навчання. Однак наявність проблем у процесі залучення вчителів до створення підручників свідчить про необхідність подальшого розвитку цієї системи шляхом удосконалення механізмів управління. Водночас слід мати на увазі, що добре розроблені моделі та програми можуть не дати бажаних результатів, якщо існують численні перешкоди для їх запровадження, зокрема такі як:

- відсутність належного законодавчого забезпечення діяльності вчителів як авторів та їх відповідної підготовки;
- відсутність планової та систематичної підготовки вчителів до участі у створенні підручників у системі професійного розвитку;
- недостатні ресурси, у тому числі фінансові, недостатні матеріально-технічні, навчально-методичні ресурси;
- нечітко визначені вимоги до змісту програм для вчителів з їх підготовки до участі у створенні підручників у системі професійного розвитку.

Ці бар'єри слід передбачати, їх запобігання слід планувати на етапах проектування та впровадження. Ефективне впровадження програм підготовки вчителів як авторів вимагає відповіді на їхні професійні інтереси, потреби та контекст, у якому відбувається процес навчання. Добре розроблену та реалізовану програму навчання вчителів слід вважати важливою складовою комплексної системи професійного розвитку, яка допомагає вчителям розвивати компетентності, необхідні для створення підручника.

Теоретичний аналіз досвіду США у професійному розвитку вчителів як майбутніх авторів підручника дозволяє врахувати його в процесі модернізації системи освіти України. Цей аналіз розкриває можливості для створення системи підготовки вчителів до реальної участі у діяльності зі створення підручників в українській системі професійної підготовки вчителів.

#### 4.4. Теорія і практика взаємодії суб'єктів системи забезпечення підручниками шкільної освіти у США

У підрозділі проаналізовано досвід американських педагогів у підготовці вчителів до участі у розробці підручників, що дало змогу:

– схарактеризувати особливості механізмів управління взаємодією суб'єктів процесів забезпечення підручниками шкільної освіти США.

– визначити фактори, що впливають на ефективність взаємодії суб'єктів процесів забезпечення підручниками шкіл у зазначеній країні;

##### **Ключові слова**

*«взаємодія», «система забезпечення», ефективність, «рівень управління», механізми управління, «суб'єкт», «децентралізація», «штат», «шкільний округ»*

Важливість проблеми організації ефективної взаємодії в системі освіти на сучасному етапі освітніх перетворень засвідчено у змісті законодавчих документів України, де одним із завдань вітчизняного законодавства про загальну середню освіту визначено «регулювання суспільних відносин, що виникають у процесі реалізації права особи на повну загальну середню освіту» на основі поваги гідності, права, свободи і законних інтересів усіх учасників освітнього процесу (Закон України «Про повну загальну середню освіту» (стаття 2), Закон України «Про освіту» (стаття 54).

Дослідження феномену взаємодії має значну історію в педагогічній і психологічній науках. Учені здійснюють спроби визначення сутності процесу взаємодії, розробляють експериментальні методики, що дають можливість проаналізувати механізми взаємодії, тощо. У наукових розвідках учених активно обговорюються взаємодія і поведінка людей у суспільстві (Б. Паригін та ін.), гуманізація спілкування через діалогові форми взаємодії (М. Бахтін та ін.), психологічні аспекти діалогічної взаємодії (Н. Коломенський та ін.).

Науковим доробком є дослідження ефективної взаємодії суб'єктів неперервної професійної освіти (Н. Бірюкова та ін.), формування культури міжособистісної взаємодії у майбутніх

учителів (О. Яструб та ін.), механізмів організації взаємодії учасників освітнього процесу (А. Панфілова, А. Долматов та ін.), взаємодії школи та соціального середовища (Б. Вульфова та ін.), психологічних умов ефективної взаємодії сім'ї та школи у розвитку особистості молодшого школяра (У. Шостак та ін.).

Підґрунтям нашого дослідження стали наукові праці американських колег, що зосереджуються на питаннях розвитку механізмів регулювання взаємовідносин у системі забезпечення підручниками шкільної освіти у США, забезпечення якості надання освітніх послуг. Аналіз результатів цих досліджень дав змогу виокремити блоки питань, які перебувають у полі зору американських освітян, а саме: підручники в країнах, що розвиваються: економічний та освітній вибір (Дж.П. Фарелл (J.P. Farrel), С.П. Хенеман (S.P. Henneman)) та ін., додання структурних бар'єрів на шляху створення якісних підручників (Г. Тайсон (G. Tyson)), роль штатів у прийнятті навчальних матеріалів, можливості для інновацій та економії коштів (Дуглас Левін (Douglas Levin) та ін.), концепція типу взаємодії в межах структурно-системного підходу (Дж. Нота, Р. Айлло (J. Nota, R. Aylo) та ін.), переосмислення стратегії забезпечення К-12 альтернативними навчальними матеріалами за ідеями відомих видавців (М.Р. Девіс (M.R. Davis) та ін.), сутність, типи й елементи соціальної взаємодії (каталог курсів з відкритих освітніх ресурсів «Соціологія без меж» (Boundless Sociology, 2021), роль шкільної ради у внутрішньо районному аудиті (матеріали Техаської асоціації шкільних рад, 2021).

У дослідженні використано опубліковані матеріали ЮНЕСКО та Національної асоціації шкільних рад (The National School Boards Association – NSBA), які через свої програми, конференції, семінари висвітлюють погляд на освітню політику щодо прийняття підручників, просувають питання механізмів взаємодії учасників процесів прийняття, ефективного планування та управління системою забезпечення підручниками закладів освіти, зниження витрат на виробництво підручників, збереження друкованих підручників як засобу навчання, розвитку альтернативних форм підручника та інші.

Незважаючи на багатоаспектне висвітлення проблеми взаємодії у наукових працях, багато питань все ще недостатньо з'ясовано. Аналіз науково-педагогічної літератури і практики діяльності державних служб забезпечення підручниками шкільної освіти, вивчення стану роботи закладів середньої освіти

виявляє низку суперечностей, що вимагають уваги вчених і педагогів-практиків, зокрема між:

- потребою у зміні підходів до управління системою забезпечення підручниками шкіл на основі оптимальної взаємодії її суб'єктів і відсутністю налагоджених і відпрацьованих механізмів управління такою взаємодією;

- педагогічним потенціалом спільної роботи школи з державними службами супроводу процесів забезпечення школи підручниками та недостатньою науково-теоретичною і практичною розробленістю організаційно-змістових умов їх взаємодії;

- творчим потенціалом шкільного педагогічного колективу і недостатнім його використанням для розроблення й оптимального вибору підручників та інших навчальних матеріалів.

У період соціально-економічних перетворень, що відбуваються в Україні, велике значення для неї має ефективне використання досвіду міжнародного співтовариства. Це засвідчує Закон України «Про освіту» (стаття 2), де сказано: «Державна політика у сфері освіти формується і реалізується на основі наукових досліджень, міжнародних зобов'язань, вітчизняного й іноземного досвіду з урахуванням прогнозів, статистичних даних та індикаторів розвитку з метою задоволення потреб людини та суспільства».

Зазначені вище суперечності, зацікавленість українських освітян у фундаментальних і прикладних дослідженнях з проблем взаємодії суб'єктів системи забезпечення закладів загальної середньої освіти підручниками, потреба у вивченні досвіду розвинених країн, разом з тим недостатнє його вивчення і зумовили тему нашого дослідження *«Теорія і практика взаємодії суб'єктів системи забезпечення підручниками шкільної освіти у США»*.

У науці існує давній інтерес до вивчення взаємодії, зокрема в біології, психології, фізиці, філософії, хімії та інших науках (Вікіпедія. Вільна енциклопедія, 2021). З огляду на таку багатоглибкість цього феномена, не дивно, що загальноприйнятого визначення взаємодії не існує. У найширшому сенсі цей термін означає тільки те, що об'єкти або фактори в дослідженні не діють незалежно (Nota and Aiello, 2019) [94]. У нашому дослідженні поняття взаємодії розглянуто як таке, що забезпечує зв'язок між органами управління системою забезпечення підручниками закладів освіти в США з точки зору їх субординації і координації. Розумінню цього зв'язку сприятиме розгляд сутності поняття взаємодії саме в такому контексті.



Згідно з Великим тлумачним словником сучасної української мови поняття «взаємодія» позначає взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджену дію між ким-, чим-небудь (Бусел, 2005) [3]. В інтерпретації Вікіпедії «взаємодія» означає таку сумісну дію кількох об'єктів або суб'єктів (тіла, елементарної частинки, біологічної істоти, людини, співтовариства), при якій результат дії одного з них впливає на інші, що змінює їх динамічну поведінку (Вікіпедія. Вільна енциклопедія, 2021). У словнику Merriam-Webster (Accessed 16 Feb. 2021) подається таке визначення: взаємодія – це спільні або взаємні дії чи вплив. Взаємодія за Freebase (Definitions.net. STANDS4 LLC, 2021. Web. 16 Feb. 2021) – це різновид дії, який має місце, коли два або більше об'єктів здійснюють вплив один на одного [82; 114]. Комбінації багатьох простих взаємодій можуть призвести до появи нових дивовижних феноменів. За словником Webster's Online Dictionary, взаємодія має два значення: проміжна дія і «дія один на одного»; дія у відповідь або ефект» [81]. Як бачимо, суттєвою у визначеннях зазначених вітчизняних і зарубіжних словників є ідея двостороннього або багатостороннього ефекту, взаємної зміни сторін, що є результатом обміну діями між ними.

Подібним до наведених вище словникових визначень є визначення Б. Паригіна, який акцентує на взаємозв'язку сторін, їх взаємному впливі та зміні (Бірюкова, 2000) [18]. У нашому дослідженні сторонами взаємовпливу виступають суб'єкти діяльності із забезпечення підручниками шкіл, яка включає підготовку, видання, розподіл і доставку підручників та інших навчальних матеріалів до безпосереднього споживача освітніх послуг. У такому контексті інтерес представляє визначення Б. Вульфова: взаємодія – складне явище, що включає взаємодію його суб'єктів, активізацію їхньої діяльності і практично розкривається у спільній роботі, взаємопорозумінні і взаєминах (Вульфів, 1993) [20]. Поняття взаємодії інтерпретується автором з точки зору активізації спільної діяльності, її більшої значущості відносно індивідуальних дій, виходу суб'єктів взаємодії на дещо вищий рівень відносин.

Сучасна наука насичена концептуальними підходами, які пропонують різноманітні трактування взаємодії. Так феномен взаємодії влучно вписується у тканину діяльнісно-психологічної парадигми, відповідно до якої процес взаємодії людини з предметним світом є активатором реалізації творчого потенціалу людини в його виробничо-споживчій діяльності (Панферов,

2013) [71; 72]. Відтак від людини як суб'єкта діяльності у взаємозв'язках з іншими, також у системі забезпечення підручниками, очікується не просто обмін діями, чітке виконання завдань спільної діяльності, а значущий внесок у спільну справу шляхом реалізації свого потенціалу.

Незважаючи на те, що головні питання взаємодії знайшли відображення у чисельних дослідженнях, є важливі аспекти, які все ще вимагають уваги. Серед них структура, способи, механізми, через які взаємодія проявляється як організація відносин і сумісної діяльності суб'єктів забезпечення підручниками шкіл у США, та фактори, які впливають на її ефективність.

Практична діяльність людини носить системний характер. Домагаючись своїх цілей, людина впливає на ті або інші об'єкти, перетворює їх. За В. Чернишовим, обов'язковими ознаками практичної діяльності є: 1) структурованість; 2) взаємопов'язаність складових частин системи; 3) підпорядкованість організації всієї системи визначеній меті (Чернишов, 2008) [46].

Розглядаючи діяльність із забезпечення підручниками шкіл, слід брати до уваги, що вона як практична діяльність є також системною і характеризується наведеними вище ознаками. Як і будь-яка інша система, система забезпечення підручниками шкіл має структуру, що складається з добору окремих елементів з визначеними ролями, діями і завданнями, які виконуються відповідно до правил і обмежень. Зі структури система може виникати шляхом активації відносин у динамічні взаємодії з зовнішніми надсистемами і внутрішніми підсистемами. Спираючись на ці міркування учених (Golinelli and Gatti, 2001; Nota and Aiello, 2019), визначемо місце системи забезпечення підручниками серед інших систем [94].

Система забезпечення підручниками є підсистемою системи освіти, її складовою, системою нижчого відносно системи освіти порядку. Процеси, що в ній відбуваються, слід розглядати у взаємодії з самою системою освіти та з іншими складовими системами освіти. Як самостійна система, вона складається з елементів, що взаємопов'язані і взаємодіють між собою: діючий суб'єкт-об'єкт дії, засоби або інструменти впливу (методи і технології, способи використання засобів впливу), реакція об'єкта дії або результат дії її суб'єкта, результативність (Панфилова, 2014) [40].

У нашому дослідженні ми розглядаємо систему забезпечення шкільної освіти у США. Визначити стан цієї системи,

виявити шляхи та заходи спрямування її на ефективне функціонування і розвиток дозволить цілісний розгляд взаємозв'язку між основними її елементами.

Для цього звернімося до документів Національної асоціації шкільних рад (The National School Boards Association – NSBA), де подаються положення щодо взаємодії органів управління освітою різних рівнів, у тому числі системою забезпечення підручниками. Зокрема заявлено, що NSBA підтримує федеральну освітню політику, яка робить навчання всіх дітей національним пріоритетом, визнаючи, що освіта є головною функцією штату і місцевого самоврядування, для виконання якої важливою є підтримка і допомога федеральних органів влади та обмеження їх регулювальної функції. NSBA вважає, що для надання дієвої допомоги учням у досягненні результатів навчання відповідно до державних стандартів та повної реалізації їхнього потенціалу федеральні, штатові та місцеві політики повинні: залучати батьків, опікунів і зацікавлені сторони з громади до управління державною освітою ('Beliefs & policies of the national school boards association (as amended march 20, 2015, nashville, tenn.)', стаття I, п.1; стаття III. п.4) [76].

З наведеного тексту ясно, що управління шкільною освітою у США, в тому числі і системою її забезпечення, відбувається у взаємодії органів влади федерального, штатового і місцевого рівнів із залученням громадськості до вироблення освітньої політики. Розглянемо детальніше механізми взаємодії суб'єктів управління системою забезпечення зазначених рівнів як у межах кожного рівня так і між рівнями.

Як відзначають учені, характерною особливістю американської системи виробництва і закупівлі підручників є її роздробленість і зіставлення національної книговидавничої індустрії та децентралізованого управління освітою. Кожен з 50 штатів у США несе конституційну відповідальність за управління своєю системою освіти. Тридцять штатів (28 – десятиліття тому) покладаються на місцеві відбіркові комісії при виборі навчальних матеріалів за даними асоціації видавців. У 20 штатах (22 – десятиліття тому) діє політика «прийняття» на рівні штату. Вони називаються «штатами прийняття»: вони «приймають» перелік затверджених штатом підручників, несуть витрати на підручники для всіх учнів штату, здійснюють різну ступінь контролю за вибором і використанням підручників. Відповідно

різну ступінь автономії щодо вибору підручників в цих штатах мають шкільні округи (Ravich, 1996; Scudella, 2013) [98; 102].

Механізми прийняття підручників для закладів освіти у штатах прийняття змінювалися на протязі 100 років існування системи.

*Начало 1900-х років.* Корумпованість закупівлі підручників на місцевому рівні. Перенесення процесів прийняття на штатний рівень. Вибір однієї книги для кожного предмета. Забезпечення безкоштовними підручниками дітей з бідних сімей.

*1950-і роки.* Розширення можливостей місцевих учителів щодо вибору підручників. Прийняття списку затверджених штатом книг для кожного класу та предметів (а не однієї книги). Надання мінімальних коштів шкільному округу для придбання незатверджених підручників і додаткових матеріалів. Встановлення відповідної процедури отримання коштів.

*1970-і роки.* Посилення вимог до закупівлі підручників: обов'язковою умовою вибору підручників стала їх відповідність навчальній програмі штату та програмі тестування.

*1980-і – 1990-і роки.* Пом'якшення політики штатів щодо прийняття підручників: скасування обмеження на кількість книг, які можуть бути затвержені штатом, розширення списків підручників з метою надання більшого вибору для місцевих викладачів, спрощення процедури відмови від небажаних книг.

*У 1990-і роки.* Визнання «узгодження» основним критерієм вибору підручників у штатах прийняття, тобто відповідність уведеним у штатах стандартам і оснований на стандартах програмам.

Як бачимо, моделі регулювання, відбору і прийняття навчальних книг у досліджуваній країні у різні періоди відрізняються за ступенем лібералізації та використовуваними методами відбору і прийняття підручників. Поступова лібералізація штатової політики прийняття врегульовує напруженість між контролем штату і місцевими вимогами щодо гнучкості у виборі підручника. Однак гнучкість, надана місцевим шкільним округам, не змінила базову модель у штатах прийняття, за якою місцеві освітяни вважають за доцільне використовувати книги, затвержені штатом. Адже на них покладено відповідальність за результати навчання і тестування учнів відповідно до вимог прийнятої програми (Tyson, 1997) [108].

Осмилюючи роль штатів у прийнятті навчальних матеріалів, форум NSBA, який відбувся у вересні 2009 року за участю

штатів Каліфорнія, Флорида, Індіана, Луїзіана, Міссісіпі, Орегон, Техас, Вірджинія та Західна Вірджинія, привернув увагу членів шкільних рад штатів та інших керівників системи освіти до проблем забезпечення закладів освіти навчальними матеріалами. Зокрема порушувалися питання відповідності освітньої політики штатів щодо забезпечення шкіл навчальними матеріалами цілям діяльності NSBA, якими є створення рівних можливостей в освіті; досягнення економічної ефективності вкладень платників податків у забезпечення підручниками та іншими навчальними матеріалами (майже 9 млрд доларів на рік); підтримка нововведень шляхом перегляду фінансових вкладень; урахування суспільних тенденцій, що змінюють очікування щодо використання навчальних матеріалів у школах; визнання необхідності просування до спільних академічних стандартів з метою економії від масштабу видань на ринку навчальних матеріалів для розробників і користувачів та інші. Цей короткий опис проблем висвітлює головні аспекти політики прийняття підручників у штатах та орієнтує на оновлення політики прийняття (Levin Douglas, 2014) [83].

В реалізації освітньої політики штатів важливу роль відіграє *шкільний округ*, діяльність якого спрямована на забезпечення учнів державних шкіл освітніми програмами. Управління шкільним округом зосереджено на місцеві шкільні ради, підзвітні місцевій громаді ('Beliefs & policies of the national school boards association (as amended march 20, 2015, nashville, tenn.)', стаття I, п. 1) [76].

В якості відповідальної особи з усіх питань округу виступає суперінтендант. Він контролює директорів шкіл і співробітників округу, здійснює нагляд за діяльністю педагогічних кадрів, співпрацює з членами шкільної ради. Працюючи в тісній співпраці з Департаментом освіти штату, законодавцями і платниками податків, суперінтендант регулює питання фінансування, враховуючи потреби округу в рамках асигнувань штату, спрямовує фіскальні операції в межах своїх повноважень.

Розробкою освітніх програм, програм навчальних дисциплін та академічних стандартів для закладів освіти шкільних округів займаються координатори або керівники освітніх програм. Відповідно до кваліфікаційних вимог вони повинні мати ступінь магістра в галузі освіти, знання з галузей знань, що вивчаються в межах дисциплін освітньої програми, а в деяких шкільних округах вимагається досвід викладання або ліцензованого

адміністратора школи. У тісній співпраці з учителями і шкільною адміністрацією координатори здійснюють оцінку чинних освітньої програми, навчального плану, програм навчальних дисциплін, методів навчання, на цій основі розробляють нові.

Вивчення пропозицій і вибір навчальних матеріалів, які оптимально підходять для потреб округу, у місцевих шкільних округах покладено на відповідні комітети. Призначені з числа членів комітету селекціонери вивчають, аналізують та вибирають навчальні матеріали для використання в школах. Проте їхні рішення можуть бути скасовані з причин, які не мають нічого спільного з якістю. Окружні чиновники буває нав'язують єдину книгу з дисципліни всім школам округу, сподіваючись на полегшення своєї діяльності з управління освітнім процесом та економію коштів за рахунок масштабу закупівель. Часто вони відгукуються на привабливі для них безкоштовні пропозиції видавничих компаній: керівництва для вчителів, навчання вчителів використанню книги, робочі зошити, інструкції для виконання лабораторних робіт і багато іншого (Tyson, 1997) [108].

Для допомоги в розробці і просуванні ідей освітньої політики щодо діяльності місцевих шкіл утворюються шкільні ради – групи лідерів спільноти, які обираються або призначаються шкільним округом. Контингент членів шкільних рад повинен бути різноманітним, репрезентативним для громади ('Beliefs & policies of the national school boards association (as amended march 20, 2015, nashville, tenn.)', Стаття I, п. 1) [76].

Важливим обов'язком шкільної ради є забезпечення відповідності діяльності шкільного округу місцевим законам, законам штату і федеральних законів. Шкільна рада контролює фінансові зобов'язання, використання бюджету, витрати шкільного округу, розглядає можливості округу для отримання школою додаткових доходів. Рада також допомагає врахувати бачення спільноти щодо знань і вмінь учнів, які вони мають отримати в школі.

Щодо закупки підручників остаточні рішення часто приймають члени комітетів з прийняття або вчителі індивідуально. Вплив учителів на формування змісту підручників невеликий, вважає Х. Тайсон, але вони мають значний вплив на компоненти програм навчальних дисциплін. З огляду на це видавничі організації перед публікацією спілкуються з учителями, щоб дізнатися їхню думку про підручник, часто платять за «пілотування» нового підручника та інформацію про результати

його застосування на уроках. Зазвичай американські вчителі, як показують дослідження ринку, проведені видавцями, підкоряються рішенню свого керівництва. Відтак вони потребують підручників, що відображають вимоги чинних навчальних планів і тестів. На основі отриманої від учителів інформації видавці вдосконалюють і видозмінюють свою продукцію (Ravich, 1996; Tyson, 1997) [98; 108].

*Видавничі організації* конкурують за викладацький бізнес, пропонуючи добір додаткових матеріалів: керівництво для вчителів, додаткові завдання для просунутих, відстаючих і специфічних категорій учнів, плакати, діапозитиви, аудіо- та відеокасети, інструкції щодо проведення лабораторних робіт, тощо. Вартість безкоштовних подарунків і заохочень роблять підручники дорожчими, що ускладнює їх заміну, коли стають доступними якісніші книги.

За оцінкою Х Тайсон, американськими підручниками рухає ринок, а змагання з прийняття – підступний бізнес. Учасники цієї комерційної діяльності у сфері освіти – штати, шкільні округи, вчителі, видавці навчальної літератури і тестів, науковці, групи по встановленню стандартів і групи тиску – взаємодіють і мимоволі вступають у змову підтримувати ті або ті підручники (Tyson, 1997) [108].

Процес взаємодії у професійній діяльності – це завжди звернення ділових партнерів один до одного, наголошує А. Панфилова (Панфилова, 2013) [41]. У системі забезпечення підручниками основою, яка штовхає їх на встановлення взаємовідносин, насамперед є потреба в отриманні інформації і зменшенні невизначеності, зокрема щодо змін в освітній політиці, у вимогах до освітнього процесу і засобів його реалізації. Укладачі програм, видавці тестів і видавці підручників звертаються до документів один одного при розробці нової продукції, опікуються узгодженням, яке вважається бажаним майже для всіх (Tyson, 1997) [108].

Видавці вивчають структуру освітніх програм, програм навчальних дисциплін, специфіку пропозицій, критерії відбору та політику прийняття в конкретних штатах. За дуже небагатьма винятками видавці не можуть дозволити собі розробити підручник, який відповідає вимогам будь-якого одного штату. Вирішуючи, що помістити в книгу, кожне видавництво бере до уваги сукупні потреби певної кількості ринків. Те, як кожне видавництво визначає цю сукупність, є комерційною

таємницею. Але в будь-якій діловій взаємодії велике значення має статус партнера, причому не постійний статус, а статус «тут і зараз», у момент спілкування. Так набагато привабливішими для видавців виявляються об'єднані вимоги Каліфорнії, Техасу та Флориди, оскільки відкривають можливості для отримання більшого прибутку (у сукупності вони складають близько 25 % всього національного ринку) (Нансох, 1990; Tyson, 1997; Watt, 2007) [88; 108; 112].

Обґрунтовуючи роль *федерального рівня* в освіті, NSBA роз'яснює, що є освітні проблеми, розв'язання яких вимагає виходу за межі штатів і місцевих шкільних округів. Це питання досягнення високих академічних стандартів усіма групами учнів, усунення розбіжності в освітніх можливостях учнів, поліпшення фізичного і психічного здоров'я та безпеки школярів, активізації участі громадськості у процесах демократизації освіти тощо.

Документи NSBA акцентують на взаємодії органів влади штатового та федерального рівнів, які повинні зосередитись на підтримці комплексної реформи освіти, що передбачає:

- підтримку зусиль штатів щодо того, щоб знання, які надають школи, були б важливими, обґрунтованими, посильними за складністю для кожного учня, а тестування узгодженим з цими передбачуваними знаннями;

- підтримку професійного розвитку, високої якості й ефективності діяльності вчителів;

- забезпечення фінансування діяльності з розвитку освітніх технологій, заснованих на дослідженнях; інтеграції комп'ютерних технологій в освітні програми, тощо ('Beliefs & policies of the national school boards association (as amended march 20, 2015, nashville, tenn.)', Стаття I, п. 1, 2) [76].

Як бачимо, процес забезпечення підручниками освіти як взаємодія у США являє собою багатопланову співпрацю всіх сторін: департаментів освіти – шкільних округів – школи – місцевих громад – громадських організацій, які виступають в позиції суб'єктів. Здійснення цього процесу відбувається завдяки наявності відповідного механізму, що представляє собою систему організаційно-економічних відносин у формі зв'язків між суб'єктами взаємодії в виділених нами ланцюжках взаємодії. Від штату до штату ці механізми і моделі взаємодії можуть відрізнятись. Але ідея структури спільної відповідальності полягає в тому, що, тоді як деякі питання освітньої політики



найкраще вирішуються на штатовому рівні, інші краще – місцевою громадою, як зазначає Техаська Асоціація шкільних рад (Texas Association of School Boards, 2021) [113]. В рамках штатового та федерального законодавства та правил, встановлених Радою освіти цього штату (State Board of Education) та вповноваженими з питань освіти (commissioner of education), шкільний округ має значні повноваження у формуванні освітніх програм.

Діяльність шкільного округу та місцевого рівня також є спільною. Але роль членів шкільної ради та роль суперінтенданта відрізняється. Шкільна рада керує районом, але робить це за погодження з суперінтендантом. Суперінтендант керує районом, але діє під наглядом та управлінням ради та в рамках політики та пріоритетів, визначених радою. Основною функцією шкільної ради є забезпечення місцевого громадського управління та нагляд за освітою. Хоча остаточною відповідальністю за освіту покладається на рівень штатів, у Техасі більшу частину повноважень делеговано зі штатового рівня місцевим громадам, які обирають своїх представників від місцевої школи, для участі в управлінні шкільним округом.

Отже, процес забезпечення підручниками освіти у США як взаємодія являє собою багатопланову співпрацю департаментів освіти, шкільних округів, школи, місцевих громад, громадських організацій, які виступають в позиції суб'єктів. Можливі варіанти міжсуб'єктної взаємодії: федеральний департамент освіти – департамент освіти штату; департамент освіти штату – шкільний округ; шкільний округ – школа; шкільний округ – комітет з вивчення пропозицій і відбору підручників; шкільний округ – видавничі компанії; видавнича організація – адміністрація школи; видавнича організація – учитель.

У процесі такої взаємодії утворюються механізми регулювання спільної діяльності з випуску продукції, виробляються спільні варіанти вирішення проблем. Умови взаємодії, як слушно зазначає А. Панфілова (Панфилова, 2013), розширюють інформаційний простір, дають можливість побачити все різноманіття розв'язуваної проблеми, почути різні точки зору і виробити компромісне або консенсусне (взаємоприйнятне) рішення [41].

Проте, незважаючи на добрі наміри всіх учасників (видавців, законодавчих органів, штатових і місцевих рад освіти, комітетів викладачів і батьків, які вибирають підручники для учнів), як відзначають дослідники проблем підручника

Joseph P. Farrell, Stephen P. Heyneman (1986), до шкіл часто потрапляють погані підручники. Причиною багатьох негараздів, на їхній погляд, є велика територія і різноманітне населення країни, що тягне за собою ускладнення системи управління. Особливості цієї системи полягають у тому, що 1) конституція США делегує відповідальність за школи до п'ятдесяти штатів; 2) завдяки давній та виплеканій традиції штати мають менший прямий контроль, ніж місцеві шкільні округи; 3) у 22 штатах (штатах прийняття) передбачено прямий контроль над відбором та придбанням підручників для всіх їх місцевих округів; в інших двадцяти вісьми органи управління підтримують традицію місцевого контролю та дозволяють місцевим шкільним округам вибирати підручники [66].

Сьогодні в педагогічній теорії і практиці закріпилися поняття «співпраця», «гуманізація», «гуманний підхід». Сутність цих понять має на увазі партнерство, свободу вибору, створення ситуації успіху, позитивність, діалог на рівних, активність діяльних сторін, що призводить до позитивних змін як в освітньому процесі так і в характеристиках взаємодіючих сторін. Однак реалізація цих ідей у практичній діяльності учасників процесів забезпечення шкіл підручниками не завжди відбувається легко. Проблема виникає щоразу, коли маємо справу із суперечностями в реаліях життєдіяльності системи освіти й організацій, причетних до процесів її забезпечення, та з множинністю поглядів щодо їх розв'язання.

Так 1) видання підручника завжди повинно орієнтуватися на досягнення досконалості змісту і методів навчання, проте в Сполучених Штатах це – прибуткова підприємницька діяльність на основі самофінансування, яка насамперед пильнує прибуток; 2) у виборі підручників штатам, шкільним округам, школам надаються широкі повноваження, але ця ідея дещо спотворюється у штатах прийняття монополією трьох великих та густонаселених штатів – Каліфорнія, Техас і Флорида; 3) видавничі організації змушені реагувати на вимоги Каліфорнії, Техасу і Флориди, разом з тим, працюючи заради прибутку, повинні продавати продукцію на якомога більший кількості ринків, відтак не можуть дозволити собі виготовляти окремі видання лише для цих штатів; 4) у наданні школам можливостей навчати учнів за обраними підручниками велике значення має ціна, проте вона дорожчає, якщо в ціноутворенні враховуються доповнення на додаткові вимоги (наприклад Каліфорнії, Техасу і Флориди), що

з'являються у підручнику, запропонованому для продажу у всіх штатах.

В сучасних умовах переходу українського суспільства до ринкової економіки, інтеграції системи освіти України у світовий простір вітчизняна практика забезпечення підручниками закладів середньої освіти має взяти до уваги досягнення і негативні результати діяльності американських колег, які мають значний досвід роботи в умовах ринкових відносин. Також потрібно враховувати, що зарубіжний досвід може виявитися корисним лише за умови його використання з огляду на традиції і національні особливості українського народу.

Система забезпечення шкіл відрізняється постійною динамікою, як одна зі складових системи освіти вона реагує на зміни в ній, а разом з нею – на зміни в зовнішньому середовищі, адаптуючись до їх потреб і водночас активно впливаючи на них. У ракурсі викладених міркувань трансформаційні процеси в системі забезпечення освіти США розглянуто у взаємодії з самою системою освіти та з соціально-економічними явищами, що дало змогу не лише з'ясувати систему взаємодії суб'єктів і ресурсні можливості системи забезпечення, а й виявити фактори, що визначають її ефективність. В якості головних факторів, що впливають на функціонування і розвиток системи забезпечення освіти в США, виділимо такі: значимість і диверсифікація джерел фінансування системи; роль децентралізованого управління як регулятора ринкових відносин в системі забезпечення; визначення ролі федерального, штатового, місцевого управління; роздробленість і зіставлення національної книговидавничої індустрії та децентралізованого управління освітою.

Як зазначається у чисельних публікаціях, у США централізованого планування, виготовлення і постачання підручників до безпосереднього споживача – школи – не існує. Здійснення процесу забезпечення підручниками освіти в США відбувається завдяки наявності відповідного механізму, що представляє собою систему організаційно-економічних відносин у формі зв'язків між суб'єктами взаємодії в виділених нами можливих варіантах взаємодії. Ця система є результатом еволюційних за своєю суттю процесів демократизації в системі освіти країни. Використання високого потенціалу взаємодії відкриває перспективи для формування нової концепції взаємодії, гуманізації взаємовідносин як головної умови ефективності організації освітнього процесу, зумовлює підвищення професіоналізму педагогічних працівників, сприяє вдосконаленню системи освіти загалом.

## Висновки з 4 розділу

1. У сучасних базових моделях управління американським шкільним книговидавництвом і СЗП шкіл знайшли своє відображення основні концептуальні ідеї теорій менеджменту. До найбільш відомих теоретичних позицій можна віднести школи наукового менеджменту, адміністративного менеджменту, людських відносин, поведінкових наук (біхевіоризму), кількісних методів, системного і ситуаційного підходів. У кожній з названих наукових теорій визначено своє бачення того, до чого повинні прагнути менеджери різних рівнів управління книговидавничою діяльністю і СЗП шкіл, які цінності освіти є вектором спрямування їхньої діяльності.

Вивчення наукових праць засвідчує, що теорії менеджменту еволюціонують, пропонуючи нові ідеї відповідно до потреб сучасних організацій. Рекомендації вчених використовуються багатьма керівниками видавничих організацій, зокрема щодо вдосконалення організаційної структури, внутрішнього планування, контролю, маркетингової діяльності, аналізу виробничих процесів, підвищення конкурентноспроможності тощо.

2. Багатоаспектна система прийняття підручників як засобу навчання у школах США є результатом еволюційних за своєю суттю процесів демократизації в системі освіти країни. Як зазначається у чисельних публікаціях, у США централізованого планування, виготовлення і постачання підручників до безпосереднього споживача – школи – не існує.

В управлінні СЗП шкіл виділяються два аспекти – державний, що передбачає регулювання процесів забезпечення на рівні федеральних і штатових органів влади, та громадський, що передбачає участь різноманітних громадських сил. Прямого зв'язку між федеральними органами освіти та чисельними школами немає. Федеральна влада не нав'язує навчальні матеріали і методи їх відбору місцевим органам влади, а фінансує проекти, досліджує створення освітніх програм і виробництво навчальних матеріалів, надає відповідні рекомендації щодо їх прийняття і використання.

Процеси демократизації, що відбуваються у країні, сприяють залученню суспільства до активного діалогу і безпосередньої участі в управлінні СЗП закладів освіти. В США діє загальнонаціональна Асоціація батьків і вчителів, яка має філії у великих школах. Батьки є активними учасниками шкільних реформ. У деяких школах думка батьківських комітетів відіграє домінуючу роль в організації освітнього процесу, аж до вибору програм і методів навчання.

3. Процес реалізації демократичних принципів у СЗП шкільної освіти США має своїм продуктом мережу різних типів видавничих організацій, які спеціалізуються на випуску шкільних книг. Зазвичай видавництва орієнтують свої шкільні навчальні книги на забезпечення потреб штатів, зумовлених особливостями місцевого населення і відповідно різноманітного учнівського контингенту.

Прикладом цільового випуску підручників для штату є їх випуск з урахуванням специфічних потреб Каліфорнії і Техасу. На території цих штатів проживають мільйони дітей шкільного віку, що приваблює видавців. Відтак ці штати мають значний вплив на формування змісту підручників, їх обсяг і процес їх прийняття іншими штатами.

4. На розвиток підручника, з одного боку, впливають установлені вимоги освітніх програм, з іншого – цикли прийняття підручників у державі. Цикл прийняття – це багаторічний графік, за яким школи, округи або штати здійснюють закупівлю підручників. У США немає єдиної схеми прийняття підручників штатами, діють різні підходи. Один з них акцентує на створенні штатами умов, які забезпечують округам можливості встановлювати власні цикли прийняття. Інший характеризується встановленням циклу прийняття на рівні штату, тобто округи отримують нові підручники на основі встановленого у штаті графіку.

## Список використаних джерел

1. Бершов О. В. Книговидавнича справа в Сполучених Штатах Америки (порівняльно-системний аналіз) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.08. Київ, 1999.
2. Бесєдін М. О., Нагаєв В. М. Основи менеджменту: оцінно-ситуаційний підхід (модульний варіант) : підручник. Київ : Центр навч. літ., 2005. 496 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Головатий М. Обережно – глобалізація. *Освіта і управління*. 2004. Т. 7. № 2. С. 24–29.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
6. Ельбрехт О. Концепції менеджменту та їх вплив на розвиток професійної підготовки менеджерів. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Сипченка. Слов'янськ : СДПУ, 2009. Вип. XLIV. 267 с. С. 13–20.
7. Ельбрехт О. М. Актуальність педагогічних знань для підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 12. С. 101–106.
8. Ельбрехт О. М. Еволюція психолого-педагогічної думки та її роль у становленні професійної підготовки фахівців. *Гуманітарний вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди* : наук.-теорет. зб. 2008. Вип. 16. 366 с. С. 283–286.
9. Ельбрехт О. М. Еволюція філософської думки та її роль у становленні професійної підготовки фахівців. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський ПП «Медобори – 2006», 2009. Вип. 2. 247 с. С. 3–8.
10. Ельбрехт О. М. Іноземна мова в системі вищої освіти. *Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»* : зб. наук. пр. / ред. кол. : М. І. Сметанський (голова) та ін. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009. Вип. 28. 414 с. С. 163–166.
11. Ельбрехт О. М. Лекція як форма і метод навчання. *Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. / ред. кол. Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 10 (20). 124 с. С. 61–64. (Серія 16 «Творча особистість учителя: проблеми теорії практики»).

12. Ельбрехт О. М. Науково-практичні основи вищої освіти : монографія. Київ : Фенікс, 2008. 296 с.

13. Коломенський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія. Київ : МАУП, 2000. 286 с.

14. Осовська Г. В., Осовський О. А. Основи менеджменту : підручник. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Кондор, 2006. 664 с.

15. Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти : навч. посіб. / за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. 222 с.

16. Шпак В. І. Світовий досвід розбудови видавничої галузі. Журналістика, видавничка справа, редагування: вчора, сьогодні, завтра. *Актуальні проблеми теорії соціальних комунікацій*: зб. наук. пр. Київ : ДП «Експрес-об'ява», 2015. Вип. V. 96 с. С. 75–93.

17. Алехин В. В., Бурега В. В., Поважный С. Ф. Философия управления (социально-гуманитарные проблемы) : монография / под общ. ред. В. В. Алехина. Донецк : ДонГАУ, 1999. 294 с.

18. Бирюкова Н. А. Теория и практика эффективного взаимодействия субъектов непрерывного профессионального образования (начальный этап) : монография. Йошкар-Ола : Мар. гос. ун-т, 2000. 108 с.

19. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. Москва : Дело, 1991. 320 с.

20. Вульфов Б. З., Семенов В. Д. Школа и социальная среда: взаимодействие. Москва : Наука, 1993. 96 с.

21. Гвишиани Д. М. Организация и управление. 3-е изд., перераб. Москва : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1998. 332 с.

22. Гегель Георг Вильгельм Фридрих. Наука логики : в 3 т. Москва : Мысль, 1971. Т. 2. 248 с.

23. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / РАН, Ин-т теории образов. и пед. Москва : Совершенство, 1998. 608 с.

24. Гилянова А. Г. Образование в США : учеб. пособие на англ. языке для студ. иностр. языков пед. ин-тов. Ленинград : Просвещение, 1972. 96 с.

25. Глобализация образования: компетенции и системы кредитов / под общ. ред. Ю. Б. Рубина. Москва : ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2005. 490 с. (Академическая серия).

26. Грейсон Д. К., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века / пер. с англ. Москва : Экономика, 1991. 319 с.

27. Делягин М. Экономика неплатежей: как и почему мы будем жить завтра. Москва, 1997. 396 с.

28. Змеев С. И. Теория и практика организации непрерывного образования в капиталистических странах. *Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования*. Москва, 1980. С. 106–115.

29. Кнорринг В. И. Теория, практика и искусство управления : учеб. для вузов по спец. «Менеджмент». Москва : Изд. группа «НОРМА-ИНФА», 1999. 528 с.

30. Корчинский А. А. Теоретические и организационно-педагогические основы управления учебным книгоизданием на рынке образовательных услуг : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.0. Москва, 2012. 408 с.

31. Кравченко А. И. История менеджмента : учеб. пособ. для студ. вузов. Москва : Академ. проект, 2000. 352 с.

32. Кредисов А. И. История учений менеджмента. Киев : ВИРА – Р, 2000. 336 с.

33. Кунц Т., О’Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ : в 2 т. Москва, 1992. Т. 2. 163 с.

34. Маслоу А. Мотивация и личность: Философские портреты. *Вестник МГУ*. 1991. № 3. С. 66–77. (Серия 7 «Философия»).

35. Менеджмент (Современный российский менеджмент): учебник / под ред. Ф. М. Русинова, М. Л. Разу. Москва : ФБК-ПРЕСС, 1999. 504 с.

36. Мескон М. Альберт М., Мескон М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / пер. с англ. ; общ. ред. и вступ. ст. Л. И. Евенко. Москва : Дело, 1998. 700, [1] с. : ил. (Серия «Зарубежный экономический учебник»).

37. Методология и методы социально-педагогических исследований : науч. учеб.-метод. пособие для студ., магистрантов, аспирантов и специалистов в области воспитания и образования, соц. педагогов и соц. работников / М-во образования и науки Украины ; Луган. гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко ; авт.-сост. : С. Я. Харченко и др. Луганск : Альма-матер, 2001. 216 с.

38. Образование в мире на пороге XXI века : сб. науч. тр. / под ред. З. А. Мальковой, В. Л. Вульфсона. Москва : Изд. АПН СССР, 1991. 97 с.

39. Основы менеджмента : учеб. для вузов / Д. Д. Вачугов, Т. Е. Березкина, Н. А. Кислякова и др. ; под ред. Д. Д. Вачугова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Высшая школа, 2003. 376 с.

40. Панфилова А. П., Долматов А. В. Взаимодействие участников образовательного процесса : учеб. для бакалавров / под ред. А. П. Панфиловой. Москва : Юрайт, 2014. 487 с.

41. Панфилова А. П. Психология общения : учеб. для студ. учреждений сред. проф. образования. Москва : Издательский центр «Академия», 2013. 368 с.



42. Питерс Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления (Опыт лучших компаний) / пер. с англ. : Д. Васильев, В. Зотов ; общ. ред. и вступ. слово Л. И. Евенко. Москва : Прогресс, 1986. 423 с.
43. Тейлор Ф. У. Менеджмент / пер. с англ. Москва : Журнал «Контроллинг», 1992. 137 с.
44. Файоль А. Общее и промышленное управление. Москва : Республика, 1992. 349 с.
45. Философский энциклопедический словарь. Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
46. Чернышов В. Н., Чернышов А. В. Теория систем и системный анализ : учеб. пособие. Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2008. 96 с.
47. Appleby, Robert C. (1994). *Modern business administration*. 6th ed. London : Pitman. 500 p.
48. Athans Kimberly (2018). *National writing project fellows' perceptions of themselves as writers and as teachers of writing* (Doctoral dissertation). Sam Houston State University. 246 p.
49. Barnard, Ch. (1986). *The functions of the executive*. Cambr. (Mass). 439 p.
50. *Business and society: corporate strategy, public policy, ethics* / James E. Post, William C. Frederick, Anne T. Lawrence, James Weber. 8th ed. New York: McGraw-Hill, 1996. 708 p.
51. Daisy, A. L. (2003). *Novice Teachers' Experiences with Telementoring as Learner-Centered Professional Development* (Doctoral dissertation). University of Texas at Austin.
52. Drucker, Peter F. (1954). *The practice of management*. New York : Harper & Row. 341 p.
53. *Encyclopedia of educational research* / Marvin C. Alkin, editor in chief; sponsored by the American Educational Research Association. 6th ed. Macmillan Publishing Company, 1992. 1606 p.
54. Ershler A. R. (2001). The narrative as an experience text: Writing themselves back. In Lieberman, A., Miller, L. (eds.). *Teachers caught in action: professional development that matter* (pp. 159–173). New York : Teacher College Press.
55. Even, R., & Olsher, S. (2014). Teachers as participants in textbook development: The Integrated Mathematics Wiki-book Project. In Y. Li & G. Lappan (Eds.). *Mathematics Curriculum in School Education* (pp. 333–350). New York : Springer.
56. Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2013). *Basic Guide to SuperVision and Instructional Leadership*. (3rd ed.). Pearson. P. 384.

57. Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association / ed. P. Jackson. New York : Macmillan Pub. Co., 1992. xv, 1088 p.

58. Harris, J. (2010). Facilitated telementoring for K-12 students and teachers. In Berg, G. A. (Ed.). *Cases on online tutoring, mentoring and educational services: Practices and applications* (pp. 1–11). Hershey, PA : IGI Global.

59. Kennedy, M. M. (1991). *Teaching academic subjects to diverse learners*. New York : Teachers College Press, ix, 298 p.

60. Limerick, D. Cunnington, B. Management development: the fourth blueprint. *Journal of Management Development*. 1987. 6 (1). P. 54–67.

61. Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: a comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development. P. 233.

62. McGregor, Douglas. On visionary leadership. *New Management*. 1985. Winter. P. 46–52.

63. Pears, Douglas. (1988). A guide to planning and administrating government school projects. With special emphasis on cost-reduction factors. UNESCO. Paris. 95 p.

64. Spring, J. (2002). *American Education, 10th edition*. Boston : McGraw-Hill Higher Education. 305 p.

65. Tewel, K. J. (1995). *New schools for a new century: a leader's guide to high school reform* / by Kenneth J. Tewel. St. Lucie Press. 231 p.

66. Textbooks in the developing world: economic and educational choices. Based upon a seminar held at the Economic Development Institute of the World Bank in Washington, D. C. / Joseph Farrell P., Stephen P. (Eds.). 1986. April 9–25.

67. Venezky, R. L. (1992). Textbooks in School and Society. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association* (pp. 436–443). New York : Macmillan Pub. Co.

68. Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council.

69. Всеобщая история книги. URL: <http://maxbooks.ru/berabum/shomrak68.htm>

70. Мальк И. Топ-50 лучших бизнес-школ мира | ubr.ua. URL: <https://ubr.ua/labor-market/education/top-50-luchshih-biznes-shkol-mira-305207>

71. Панферов В. Методологический потенциал понятия «человек» в прошлом, настоящем и будущем. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmalye-osnovy-psihologicheskoy-nauki>

72. Панферов В. Парадигмальные основы психологической науки. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmalye-osnovy-psihologicheskoy-nauki>

73. A Handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding. UNESCO, Paris, 1949. 172 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org>

74. Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice (Online)*. Vol. 7, No. 9, 106–107. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095725.pdf>

75. Ansary, Tamim. A Textbook Example of What's Wrong with Education. George Lucas Educational Foundation. Edutopia. November 10, 2004. URL: <https://www.edutopia.org/textbook-publishing-c...>

76. Beliefs & policies of the national school boards association. URL: [https://cdn-files.nsba.org/s3fs-public/file/2015-NSBA-Beliefs-Policies.pdf?ZUVyzzKJqe44LESMT2eVZCWgsZ\\_bcJgh](https://cdn-files.nsba.org/s3fs-public/file/2015-NSBA-Beliefs-Policies.pdf?ZUVyzzKJqe44LESMT2eVZCWgsZ_bcJgh).

77. Best Business Schools Ranked in 2019. *US News & World Report*. URL: <https://www.usnews.com/best-graduate-schools/top-business-schools/mba-rankings>

78. Best Master of Arts Degrees (M.A) 2019/2020. URL: <https://www.mba-magistratura.com/>

79. Boggs Belle (April 2, 2019). Why Don't More Writers Become Public School Teachers? From The Gulf by Belle Boggs. Used with permission of Graywolf Press. Copyright © 2019 by Belle Boggs. URL: <https://lithub.com/why-dont-more-writers-become-public-school-teachers/>

80. Darling-Hammond, L., Hyster, M.E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, P. 64. URL: <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>

81. Definition of Interaction by Webster's Online Dictionary Webster Dictionary. URL: <https://www.webster-dictionary.org/definition/Interaction>

82. Dictionary Merriam-Webster «Interaction.» Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/interaction>.

83. Douglas, L. (2009). Rethinking the State Role in Instructional Materials Adoption: Opportunities for Innovation and Cost Savings. *Nasbe national association of state boards of education. Policy update*. Vol. 17, 11. URL: [https://www.setda.org/wp-content/uploads/2014/09/Instructional\\_Materials-3.pdf](https://www.setda.org/wp-content/uploads/2014/09/Instructional_Materials-3.pdf)

84. Eaton, M. *The 7 Core Competencies Vital to Writing Success*. URL: <https://www.helpingwritersbecomeauthors.com/writing-success/>

85. Ferrer Ariza, E., & Poole, P. M. (2018). Creating a teacher development program linked to curriculum renewal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 249–266. URL: <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67937>

86. Global education monitoring report, 2019: migration, displacement and education: building bridges, not walls. UNESCO. 2019. 435 p. URL: [www.guninetwork.org](http://www.guninetwork.org)

87. Golombek, P.R. et al. Re-conceptualizing Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development* (2017), 19(2):15. URL: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>

88. Hancox R. Restructuring the publishing industry: New technology, new jobs, and a new curriculum. *Book Research Quarterly*. 1990. № 6. P. 26–33. URL: <https://doi.org/10.1007/BF02683731>

89. Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*. Volume 3. P. 32–42. URL: <http://www.csupomona.edu/ijtl>

90. How Are The Local, State And Federal Governments Involved In Education? Is This Involvement Just? The Center For Public Justice. URL: <https://www.cpjustice.org/public/page/content>

91. Justesen, I. *10 Skills Every Great Content Writer Needs. In Freelance Writers*. URL: <https://www.constant-content.com/content-writing-service/2019/01/skills-content-writer/>

92. Kinsey, M (n.d.). *Adapting the cascade approach to teacher professional development*. URL: <http://www.camb-ed.com/article/adapting-the-cascade-approach-to-teacher-pr...>

93. Miller, Megan P. A textbook case: the connection between textbooks, standardized testing, and student achievement (2015). Theses, Dissertations & Honors Papers. Paper 132. Longwood University Digital Commons @ Longwood University. URL: <https://digitalcommons.longwood.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1128&context=etd>

94. Nota G., Aiello R. The interaction type approach to relationships management. *Ambient Intell Human Comput.* 2019. Vol. 10. P. 239–253. URL: <https://doi.org/10.1007/s12652-017-0643-9>

95. Pawlak, Kim. Changing educational publishing industry fraught with ‘disruptors’ / 2016 TAA Conference. URL: <https://blog.taaonline.net/2016/08/changing-e...>

96. Pecaski McLennan, D. M. (2013). Educators as Authors: Teaching Beyond the Classroom. *Early Childhood Educ J* 41. 1–4. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0558-1>

97. Pingel Falk. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition, Paris / Braunschweig, 2010. 83 p. URL: <https://www.ehu.es/documents/Unesco+guid...https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/References%20Textbooks%202016.pdf>

98. Ravich, Diana. (1996). 50 States, 50 Standards: The Continuing Need for National Voluntary Standards in Education. Brookings Review. Vol. 14, No. 3, p. 6+. Gale Academic Onefile, Accessed 29 Sept. 2019. URL: <https://www.brookings.edu/articles/>

99. Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. Unesco. General Conference (18th sess.: 1974: Paris). URL: <https://digitallibrary.un.org/record>

100. Records of the General Conference, 18th session, Paris, 17 October to 23 November 1974, v. 1: Resolutions. UNESCO. General Conference, 18th, Paris, 1974. URL: <https://unesdoc.unesco.org>

101. Röttsch, Jens. Controlling Textbooks, Influencing Minds. – The Stanford Review. URL: <https://stanfordreview.org/controlling-textbooks...> 20 нояб. 2014 г. (/content/images/Screen-Shot-2014-11-20-at-5.31.44-PM.png)

102. Scudella, Vincent. State Textbook Adoption. Education Commission of the States. September 2013. 13 p. URL: <https://www.ecs.org/clearinghouse/01/09/23/10923.pdf>

103. Starratt, R. J. (1997). *Supervision of Instruction. The History of Supervision, Roles and Responsibilities of Supervisors, Issues Trends and Controversies.* Education Encyclopedia. StateUniversity.com. URL: <https://education.stateuniversity.com/pages/2472/Supervision-Instruction.html>

104. Tarnanen, M. & Tynjälä, P. (2018, April 30) *Exploring teachers' stories of writing: a narrative perspective.* Teachers and Teaching, 24: 6, 690–705. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2018.1462790>

105. Textbooks – Overview, School Textbooks in the United States. URL: <https://education.stateuniversity.com/pages>

106. The Biggest Educational Publishers. Posted In: News. July 15, 2019 (initially published on Jun 28, 2016). URL: <https://bookscouter.com/blog/2016/06/the-biggest-textbook-publisher>

107. Trotter, Y. D. (2006). Adult learning theories: Impacting professional development programs. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(2), 8–13. URL: <http://teacherlink.ed.usu.edu/nmsmithpages/irex2012/readings/Susan/Susan%20Turner%20Reading%201.pdf>

108. Tyson H. Overcoming structural barriers to good textbooks. URL: <https://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/tyson.htm>.

109. Ultimate Guide on How to Start a Book Publishing Company. URL: [https://kindlepreneur.com/how-to-start-a-publishing-company/#disqus\\_thread](https://kindlepreneur.com/how-to-start-a-publishing-company/#disqus_thread)

110. Understanding Social Interaction. Boundless Sociology. URL: <https://courses.lumenlearning.com/boundless sociology/chapter/understanding-social-interaction/>

111. UNESCO Guidelines for the Analysis and Revision of Tutorials. (Paris: UNESCO, 2006). URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188E.pdf>

112. Watt Michael G. Research on the Textbook Publishing Industry in the United States of America. *IARTEM*.2007. Vol. 7, № 2. P. 48–72. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498713.pdf>

113. What Are a Texas School Board’s Roles and Responsibilities? Texas Association of School Boards. URL: <https://www.tasb.org/members/enhance-district/texas-school-board-roles-and-responsibilities>. 11.04.2021

114. *What does INTERACTION mean?* Definitions.net. STANDS4 LLC, 2021. Web. 16 Feb. 2021. URL: <https://www.definitions.net/definition/INTERACTION>

115. Zeichner, K., & Wray, S. (2001). *The Teaching Portfolio in US Teacher Education Programs: What We Know and What We Need to Know*. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613–621. URL: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00017-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00017-8)

## РОЗДІЛ 5

---

# УПРОВАДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ – ВАЖЛИВА УМОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

**Мета розділу:** розглянути теоретико-праксіологічні аспекти професійного розвитку педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації в Україні.

У ході дослідження авторкою здійснено аналіз законодавчих документів у галузі освіти, що засвідчив відсутність чітких положень щодо планової та систематичної підготовки вчителів до участі у створенні підручників. Доведено необхідність унесення відповідних змін, спрямованих на встановлення нормативно-правових основ формування авторських компетентностей учителів та їх діяльності зі створення підручників.

Показано значення подальшого формування професійної компетентності керівників щодо управління СЗП закладу освіти як необхідної умови ефективності шкільної системи професійного розвитку вчителів. Обґрунтовано, що трансформаційні зміни в суспільстві зумовлюють переосмислення й розширення функцій управління закладом освіти і відповідно нові вимоги до підвищення кваліфікації керівних кадрів. Особливу увагу акцентовано на питаннях управління системою забезпечення шкільної освіти навчальною літературою, які набувають в Україні важливого значення в контексті реформування освіти в умовах динамічних змін. Розкрито доцільність уведення до змісту підвищення кваліфікації результатів наукових досліджень з проблем управління системою забезпечення підручниками. Доведено, що формуванню професійних компетентностей керівників щодо управління зазначеною системою сприяє збагачення змісту підвищення кваліфікації програмами варіативних дисциплін, що висвітлюють досвід зарубіжних колег.

## 5.1. Формування авторських компетентностей учителів як складова їхнього професійного розвитку у системі підвищення кваліфікації

Аналіз результатів наукових досліджень з означеної проблеми дає змогу:

- розглянути сутність понять «підвищення кваліфікації», «компетентність», «компетенція», «авторські компетентності вчителя»;

- встановити відсутність чітких положень щодо планової та систематичної підготовки вчителів до участі у створенні підручників;

- обґрунтувати необхідність унесення відповідних змін, спрямованих на встановлення нормативно-правових основ формування авторських компетентностей і діяльності вчителів зі створення підручників.

### *Ключові слова:*

*«кваліфікація», «підвищення кваліфікації», професійний розвиток, «компетентність», «компетенція», «авторські компетентності вчителя»*

Зміни в суспільстві відбиваються на всіх сферах його життєдіяльності, також і на системі освіти. В українській шкільній освіті ці зміни здійснюються на основі Законів України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», які акцентують на забезпеченні якості освіти та якості освітньої діяльності. Основними показниками ефективності освіти, сформульованими в зазначених документах, є:

- вмотивованість учня на досягнення результатів навчання, прогресу в розвитку, зокрема завдяки забезпеченню індивідуальної освітньої траєкторії учня, що формується шляхом визначення власних освітніх цілей, вибору суб'єктів освітньої діяльності та форм здобуття загальної середньої освіти; навчальних планів і програм; навчальних предметів (інтегрованих курсів), інших освітніх компонентів, у тому числі вибіркового, і рівнів їх складності (ЗУ «Про повну загальну середню освіту» ст. 10, п.1; ст. 14) [31];

- спрямування освітнього процесу на виявлення й розвиток здібностей та обдарувань особистості, її індивідуальних



здібностей шляхом адаптації/модифікації змісту навчальних предметів (інтегрованих курсів); використання розвиваючих засобів і методів навчання, що враховують освітні потреби учнів та сприяють успішному засвоєнню змісту навчання і розвитку дитини (ЗУ «Про повну загальну середню освіту», ст. 9, п. 1) [31].

Зрозуміло, що ключовою фігурою забезпечення зазначених очікувань від освіти є компетентний учитель, який повинен сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти (ЗУ «Про освіту», ст. 54, п. 2); бути здатним до розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проєктів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання (ЗУ «Про освіту», ст. 54, п. 1). У світлі таких вимог щодо діяльності з навчально-методичного забезпечення освітнього процесу кожен учитель потребує постійного вдосконалення, зобов'язаний підвищувати свій професійний рівень, педагогічну майстерність, кваліфікацію – тобто опановувати нові та вдосконалювати раніше набуті компетентності у межах своєї професійної діяльності (ЗУ «Про освіту», ст. 54, ч. 2 та ст. 18, ч. 6) [30].

Засади професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників визначено статтею 59 Закону України «Про освіту», статтею 60 Закону України «Про вищу освіту», статтею 24 Закону України «Про фахову передвищу освіту» [25; 30; 32]. Зазначені вище документи відзначають, що професійний розвиток педагогічних працівників відповідно до державної політики у галузі освіти та забезпечення якості освіти є метою підвищення їхньої кваліфікації. Процедуру, види, форми, обсяг (тривалість), умови підвищення кваліфікації встановлює «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (далі – Порядок) [24]. Одним з основних напрямів підвищення кваліфікації Порядком визначається розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмета, фахових методик, технологій). Таким чином, на законодавчому рівні встановлено значення формування професійних компетентностей як важливої складової ефективної системи підвищення кваліфікації учителів задля їхнього професійного розвитку.

Але привертає увагу відсутність у законодавчій базі вітчизняної освіти чітко сформульованих положень щодо планової та

систематичної підготовки вчителів у системі підвищення кваліфікації до участі у створенні підручників. Як результат, незважаючи на плідність такої педагогічної діяльності, підхід до неї чітко не визначений, учителі відіграють досить незначну роль у розробці підручників, лише невелика їх кількість бере участь у цьому процесі, про що говорить аналіз наукових праць, педагогічної практики, результатів досліджень.

Разом з тим, власна участь учителів є вкрай важливою і необхідною для успішного та змістовного розвитку підручника. Позитивний настрій учителя до спрямування змісту навчальної книги, форм і методів викладу навчального матеріалу може бути мотивуючим фактором, який додає цінності процесу її розробки. Отже, точки зору вчителів, їхні ідеї повинні братися до уваги.

Досліджуючи проблеми письменницької діяльності вчителів, Пекаски МакЛеннон дійшла висновку: серед освітян існує думка, що написання та публікація статей – складна задача. Багато педагогів хотіли б писати, але відчувають, що не знають, як зібрати ідеї, гідні для публікації, або що робити з готовою роботою (Pecaski McLennan, D.M. (2013) [48]).

Здається природнім, щоб навчання письменницькій діяльності (наприклад, через книжкові клуби, блоги, проекти, тощо), було складовою професійного розвитку вчителів. Проте письменництво в системі підвищення кваліфікації не враховується як важлива рефлексивна або саморефлексивна професійна поведінка. Відтак процес участі у розробці навчальних книг буває складним для вчителів, обтяжливим багатьма проблемами, зокрема через:

- відсутність належного законодавчого забезпечення діяльності вчителів як авторів, що ускладнює встановлення нормативно-правових засад її здійснення, визначення місця і ролі у цілісній системі професійно-педагогічної діяльності;

- відсутність у системі підвищення кваліфікації планової та систематичної підготовки вчителів до участі у створенні підручників, що гальмує розвиток необхідних для створення навчальної книги компетентностей;

- нехватку ресурсів, у тому числі фінансових, матеріально-технічних, навчально-методичних, що призводить до нездатності існуючої системи освіти та підвищення кваліфікації мотивувати учителя до підручникотворчої діяльності.

Зазначені вище та інші негаразди слід передбачати та планувати їх запобігання на етапах проектування та впровадження

програм професійного розвитку вчителів як авторів навчальної книги.

В науковій літературі проблема професійного розвитку вчителя у системі підвищення кваліфікації розглядається у різних аспектах. Висвітлюються питання теорії і методики підвищення кваліфікації фахівців освітньої галузі (В. Краєвський, В. Олійник, В. Сидоренко та ін.), визначення організаційно-педагогічних умов підвищення кваліфікації керівників професійно-технічних закладів освіти (О. Самойленко та ін.) [9; 13].

Увага приділяється формуванню професійної компетентності педагогічних кадрів, їх підготовці до виконання різних видів професійної діяльності. Зокрема розкриваються питання формування управлінської компетентності керівника закладу освіти в умовах післядипломної педагогічної освіти (Г. Кравченко та ін.), визначається значення компетентностей у формуванні змісту освіти (О. Овчарук та ін.), висвітлюються ідеї концепцій розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних закладів освіти (Л. Петренко та ін.) [6; 7; 22].

Але поза увагою учених залишилися питання формування авторських компетентностей учителя у процесі їхнього професійного розвитку в системі підвищення кваліфікації.

Разом з тим, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження виявив низку суперечностей:

- між потенціалом системи підвищення кваліфікації у розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників та недостатнім його використанням у практиці проектування та реалізації ідеї підготовки вчителів до авторської діяльності;

- між актуальністю підтримки талановитих педагогів, здатних до авторської діяльності, та недостатньою розробленістю нормативно-правових засад такої діяльності;

- між необхідністю трансляції у сучасну практику науково-педагогічних ідей щодо залучення вчителів до авторської діяльності, ідей індивідуалізації процесу їх навчання та недостатньою підготовленістю до цього системи підвищення кваліфікації і загальноосвітніх установ.

Отже, недослідженість проблеми, її актуальність і зацікавленість українських освітян у розв'язанні зазначених вище суперечностей зумовили вибір теми статті.

Ступінь розробленості наукової проблеми засвідчує стан її понятійно-термінологічного оформлення. Понятійний апарат виступає організуючим фактором у встановленні зв'язків і відносин, що конкретизують їх зміст у межах цілісної системи, являючи своєрідну «систему координат», за допомогою якої сприймається дійсність і вибудовується «образ» відповідного явища [3, с. 105].

З'ясування теоретичних і нормативно-правових основ формування авторських компетентностей учителів у системі підвищення кваліфікації передбачає аналіз значення ключових понять, а саме: «підвищення кваліфікації», «компетентність», «компетенція».

Термін «кваліфікація» (від лат. *qualis* – якість, *facio* – роблю) пов'язується з якісними характеристиками професійної праці і виражає рівень вирішення професійних завдань певного ступеня складності. Міра готовності особи до виконання професійних обов'язків оцінюється і визнається через рівні кваліфікації. Кваліфікаційний рівень – структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня. За законодавством України, кваліфікація – визнана вповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що дає їй змогу виконувати трудові функції (Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо функціонування національної системи кваліфікацій») [26].

Кваліфікація як рівень отриманої професійної освіти підтверджується документом про освіту, відповідно до якого фахівцю присвоюється освітньо-кваліфікаційний рівень залежно від обсягу і співвідношення отриманої загальної і фахової освіти.

Кваліфікація вчителя упродовж професійної діяльності визначається рівнем ефективності педагогічної діяльності, накопиченим стажем і досвідом роботи, ступенем розвитку професійно-значущих якостей, що розкриваються у реальних результатах професійної діяльності.

Але після входження в реальну професійну діяльність, якщо педагог не підвищує своєї кваліфікації, не займається самоосвітою, його знання починають не відповідати задачам, які належить вирішувати педагогічному колективу закладу освіти. Адже відомо, що знання мають властивість застарівати кожні

кілька років. Відтак, виникає потреба у підвищенні кваліфікації, у постійному доопрацюванні професійних знань, удосконаленні вмінь і навичок на основі осмислення власної діяльності, в їх доведенні до рівня, необхідного для виконання функціональних обов'язків.

У такому контексті влучним здається міркування В. Краєвського, який вважає, що підвищення кваліфікації – це здобуття додаткових знань з базової спеціальності та вдосконалення професійних умінь на основі осмислення власної діяльності у світлі отриманих знань [13]. Аналогічне бачення демонструє визначення О. Самойленко: підвищення кваліфікації – набуття працівником здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах професійної діяльності [9, с. 22]. В такому трактуванні процес підвищення кваліфікації розглянуто як систему додаткової освіти, що зорієнтована на готових фахівців, відтак враховує підходи до навчання дорослих, забезпечує змістовність і збалансованість форм навчання відповідно до індивідуальних потреб слухачів.

Додаткових знань і відповідної підготовки вимагає і діяльність учителя як автора навчальної літератури, що відбувається у межах основної професійної діяльності, але не є обов'язковою.

На жаль, ці питання в українській педагогіці не знайшли належного відображення. Тому велике значення для України у розв'язанні означених проблем має звернення до досвіду міжнародного співтовариства. Це засвідчує Закон України «Про освіту» (стаття 2), де сказано: «Державна політика у сфері освіти формується і реалізується на основі наукових досліджень, міжнародних зобов'язань, вітчизняного й іноземного досвіду з урахуванням прогнозів, статистичних даних та індикаторів розвитку з метою задоволення потреб людини та суспільства» [30].

Зокрема, значні педагогічні досягнення має система освіти США – один із лідерів у запровадженні реформ шкільної освіти. Вивченню досвіду цієї країни присвячено чимало наукових праць, предметом розгляду яких є залучення вчителів до апробації експериментальної версії нової програми навчальної дисципліни або нового підручника (Піарс (Pears (1988), Венескі (Venezky (1992) та ін.); проблеми участі вчителів у розробці підручників (Рухама Івен та Шаї Олшер (Even & Olsher, 2014). У деяких працях є свідчення про випадки, коли автори підручників є вчителями (Богз (Boggs, 2019); Пекаски, МакЛеннен (Pecaski, McLennan, 2012). У зв'язку з цим учені розглядають

нові ролі вчителів, які відрізняються від традиційно вчителями виконуваних. На їхню думку, реформування освіти не може досягти успіху, якщо вчителі та керівники закладів освіти не отримають відповідної допомоги щодо прийняття цих нових ролей (Дарлінг-Хаммонд, Хайлер, Гарднер (Darling-Hammond, L., Huler, M. E., Gardner, M. (2017). Якщо вчителі повинні бути підготовлені до набагато складнішої роботи, кажуть дослідники, їм знадобиться набагато більше знань і радикально інших навичок, ніж у більшості є реально наявними [43, с. 3].

Теоретичний аналіз досвіду американських колег, їхні позитивні результати і проблеми, з якими вони стикаються, дозволяє сформулювати такі принципи професійного розвитку вчителів як авторів в системі підвищення кваліфікації:

- належне законодавче забезпечення діяльності вчителів як авторів та їх відповідної підготовки;

- наявність необхідних ресурсів, у тому числі фінансових, матеріально-технічних, навчально-методичних;

- планова та систематична підготовка вчителів, спрямована на розвиток авторських компетентностей, яка є складовою комплексної системи професійного розвитку;

- комплексний, диференційований, неперервний, зорієнтований на специфічність виду професійної діяльності характер професійного розвитку;

- чітко визначені вимоги до змісту програм щодо включення компонентів з підготовки вчителів до участі у створенні підручників, урахування у програмах професійних інтересів, потреб учителів та контексту, в якому відбувається їх навчання;

- наявність альтернативних моделей, велика кількість програм, різноманітність змісту й організаційних форм навчання, які передбачають гнучкість умов професійного зростання педагогів як розробників навчальної книги, спрямовуючи цей процес на забезпечення індивідуальних потреб у викладацькій діяльності;

- активне впровадження інноваційних форм і методів навчання у системі підготовки вчителів до діяльності як автора, які передбачають співпрацю між учителями та сприяють створенню системи їх підтримки з боку освітнього співтовариства;

- практична орієнтація професійного розвитку вчителів, що підтримує підготовку вчителів у конкретному контексті закладу освіти та акцентує на вчителі як на активній і мислячій

особистості, здатній до здійснення творчої діяльності, якою є створення навчальної книги.

Сьогодні інтерес учених прикутий до підвищення кваліфікації як найважливішого шляху розвитку особистості, дієвого способу оновлення знань, удосконалення розумових сил і здібностей, які сприяють розвитку таких якостей, як організованість, самостійність, активність, вимогливість до себе [7; 9]. Ці якості є важливими для визначення сутнісних характеристик учителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності. Проте сучасні виклики вимагають іншого вчителя, інших компетентностей, котрих не було раніше.

Сьогодні в Україні велика кількість дітей мають проблеми в розвитку, тяжкі захворювання, для деяких дітей, український не є рідною мовою. Але відповідно до Закону України «Про освіту», який говорить про всезагальність і доступність освіти, кожна дитина (також і з зазначених категорій) має право навчатися у школі [30]. А педагогіка, на погляд багатьох учених, недостатньо готова до цього. Не виявляє готовності і педагог швидко перебудовувати свою роботу, виконувати дослідницьку, інноваційну діяльність залежно від змінних умов і відповідно вимог освіти та специфіки освітнього процесу в конкретному закладі освіти з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Суспільство висуває вимоги до креативності вчителя, котрий озброєний відповідним арсеналом професійних знань, умінь і навичок, наділений особливим соціальним статусом, професійно спрямований на їх передачу.

Важливим фактором, що сприяє успіху, усуненню ускладнень у педагогічній діяльності, на погляд Бет Хендлер (Handler (2010)), є професійний розвиток учителів [46, с. 32]. Повною мірою ці міркування відносяться і до діяльності вчителя зі створення підручника. Вчителям слід надати відповідні знання та вміння, які допоможуть їм стати ефективними розробниками. Відтак, програми професійного розвитку вчителів повинні передбачати формування нових знань і умінь, необхідних для виконання такої діяльності.

В останні десятиліття в освітній процес в системі підвищення кваліфікації широко впроваджується компетентісний підхід, у межах якого розглядаються два базових поняття: компетентність і компетенція. Сьогодні у науці немає однозначного визначення цих понять.

У Словнику української мови online (томи 1–12) і Великому тлумачному словнику сучасної української мови (Бусел, 2005) термін компетентність розглядається як властивість і стан за значенням, що розкриває поняття компетентний, а саме 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний. У такому контексті компетентність виступає як властивість і стан, узагальнена характеристика працівника, яка надає працівнику право на основі набутих знань, умінь і навичок виконувати певні завдання, робити судження, приймати рішення в межах своїх професійних обов'язків [18, с. 560; 34, с. 1367–1368].

Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Отже, як вважає вчений, у структуру компетентності входять чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід. Бути компетентним – значить мати добір специфічних компетентностей різного рівня [14].

У програмі «DeSeCo» (Федеральний статистичний департамент Швейцарії та Національний центр освітньої статистики США і Канади) компетентність трактується як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних знань, умінь і практичних навичок, ставлень і цінностей, поведінкових компонентів, усього того, що особистість може мобілізувати для активної дії (програма «DeSeCo») [6, с. 22; 22]. Важливо, що в такій інтерпретації поняття компетентність пов'язане із знаннями, уміннями і навичками у практичних діях, що спрямовує програми підвищення кваліфікації в напрямі практико орієнтованого навчання.

У вище названих словниках і Новому тлумачному словнику української мови розглядається інше базове поняття компетентісного підходу – компетенція, за якими це 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [2; 4]. Аналогічно трактує це поняття і тлумачний словник С. Ожегова та Н. Шведової: компетенція –



«коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чіхось повноважень, прав» [23, с. 289]. У наведених тлумаченнях компетенції загальною є змістова основа: обізнаність, що передбачає наявність знань і досвіду, необхідних для успішного виконання роботи в межах наданих їй повноважень.

Сьогодні в науці відбувається пошук нових діяльнісно-орієнтованих технологій формування компетенцій, що відбивається на підходах до інтерпретації поняття.

Так, за І. Галяміної, компетенція – це співставлення кваліфікації (ЗУН відповідно до визначених задач професійної діяльності) і соціальної поведінки (здатність при постановці і рішенні професійних задач реалізувати і вдосконалювати свої знання, уміння, навички; готовність приймати рішення і відповідати за їх наслідки, готовність працювати в команді [1]. Ідеться про роль набутих знань і вмінь у практичній діяльності, готовності працівника до постійного професійного розвитку задля ефективного виконання професійних завдань.

Аналізуючи приклади визначення компетенції, В. Байденко звертає увагу на неоднозначне розуміння його сутності як явища нової освітньої культури. Разом з тим, він знаходить спільне, на чому ґрунтуються чисельні дефініції. У представлених вченим положеннях, ми виокремили і узагальнили ідеї в контексті нашого дослідження:

1. Компетенції як найбільш спільна мова для опису результатів освіти сприяють порівнянню та підтвердженню ступенів при дотриманні автономії закладу освіти, його здатності до інновацій та експериментів (встановлюють загальні показники рівня); сприяють розробці програм навчальних дисциплін.

3. Компетенції як інтегроване поєднання знань, умінь, здібностей та установок забезпечують єдність теоретичного знання та практичної діяльності, що дозволяє виконувати трудові обов'язки за одночасної автономності та гнучкості в частині вирішення професійних проблем.

4. Компетенції у сенсі ефективного використання здібностей виходять за рамки професійної тріади: «знання-уміння-навички» і включають неформальні й інформальні знання та ноу хау (поведінка, аналіз фактів, прийняття рішень, робота з інформацією та ін.) [12].

У такому розумінні компетенція – це не лише здатність робити щось добре, а виконувати особливі види діяльності

залежно від поставлених завдань у форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, з швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища. Саме гнучкості, адаптивної реакції на динаміку конкретної педагогічної ситуації вимагає авторська діяльність учителя, яка є особливою порівняно з основною, оскільки вимагає розширення педагогічної творчості, глибоких знань методології викладання предмету, до того ж даних від природи здібностей.

Аналіз поглядів учених показав, що у наведених визначеннях поняття «компетенція» і «компетентність» мають спільну основу: знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності. Це дає підставу для підходу, за яким зазначені поняття розглядаються деякими вченими як синоніми.

Інший підхід здійснює спроби встановити співвідношення між цими поняттями, за яким компетенція є складовою компетентності. Зокрема, трактує це поняття в контексті понять компетентний і компетентність тлумачний словник С. Ожегова та Н. Шведової, за яким компетентний: 1) знаючий, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі; 2) володіючий компетенцією. П імен. Компетентність [23, с. 289].

За А. Семеновою та А. Ващенко, компетенція – це внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відношень), що потім виявляються у компетентностях людини як актуальні, діяльнісні прояви. Ці компетентності проявляючись у поведінці людини перетворюються у її особистісні якості, властивості та, відповідно, становляться компетентностями, які характеризуються і мотиваційними, і смисловими, і регуляторними складовими, поряд з когнітивними (знаннями) та досвідом [10, с. 85–86].

Якими ж саме компетентностями повинен володіти вчитель як автор – особа, творчою працею якої створюється навчальна книга? «Автор» вважається одним із синонімів до поняття «творець», відтак він є тим, хто створює, зазвичай щось нове або оригінальне (словник Мерріам-Вебстер (Merriam-Webster Dictionary, 10 Aug. 2021) [38]. Хоча ролі вчителя та автора взаємодоповнюються, вони не збігаються. Не збігаються і пов'язані з ними компетентності – базовий рівень знань, навичок

і характеристик, необхідних для компетентного виконання обов'язків [46, с. 34–35].

Кожен автор, на переконання Ісаака Юстесена, потребує таких навичок: адаптивні, дослідницькі, організаційні навички, навички редагування, створення якісного контенту, спілкування, SEO, збереження попиту, здатність зосереджуватися, здатність укластися в терміни (Justesen Isaac, 2019, points 1–10). Серед них, на наш погляд, на особливу увагу заслуговують дослідницькі навички. Дослідницькі навички – це здатність людини знаходити, переглядати, аналізувати інформацію та інтерпретувати її так, щоб вона підводила до формування гіпотез та розв'язання конкретної проблеми (2021) [43; 47].

На жаль, в українській педагогічній науці питання авторських компетентностей учителя не стало предметом належної уваги. Але освітянами провадиться інтенсивна робота з ідентифікації професійних компетентностей учителя. Вимоги до компетентностей, обов'язків і кваліфікацій працівників визначаються професійними стандартами, де термін «компетентність» визначено для позначення обов'язкових якостей, необхідних для виконання обов'язків. Професійний стандарт – це затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій. Вимоги до вчителя визначає Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», розроблений МОН України і затверджений міністерством розвитку, економіки, торгівлі та сільського господарства України (Наказ № 2736 від 23.12.2020 р.). Відповідно до Стандарту вчитель організує процеси навчання, виховання та розвитку учнів, цілісність яких забезпечується наявністю у вчителя загальних і професійних компетентностей, необхідних для виконання всіх трудових функцій. Таким чином, компетентності вчителя, на думку освітнього співтовариства, є важливою складовою процесів забезпечення позитивних результатів освітнього процесу [33].

У Професійному стандарті та інших законодавчих документах освітньої галузі не йдеться напряму про авторські компетентності вчителя. Але серед визначених у Професійному стандарті

обов'язкових компетентностей учителя увагу привертають здатність моделювати зміст навчання (аспект предметно-методичної компетентності (А2.1)), здатність створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси (аспект інформаційно-цифрової компетентності А3.2), здатність проєктувати осередки навчання, виховання та розвитку учнів (аспект проєктуальної компетентності (В3.1)).

Позитивним, на наш погляд, є передбачення розробниками приблизних термінів уточнення груп професійних компетентностей стандарту після його апробації у закладах освіти й обговорення освітянами. Серед них як варіативний компонент може бути представлений і добір авторських компетентностей.

Проаналізувавши концептуальні підходи до визначення поняття «компетентність», ми розуміємо авторську компетентність учителя як інтегровану сукупність знань, умінь, навичок, професійного досвіду, яка забезпечує ефективне використання вчителем своїх здібностей для здійснення діяльності зі створення навчальної книги залежно від поставлених завдань у форматі контекстів освітнього процесу з гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища.

Авторська компетентність учителя, як і будь яка інша, змінюється з набуттям професійного і авторського досвіду, відтак характеризується різними рівнями. Різні рівні авторської компетентності характеризують окремі етапи траєкторії розвитку вчителя як автора.

У світлі зазначеного актуальною проблемою для вітчизняної системи підвищення кваліфікації вбачається пошук нових практико орієнтованих технологій навчання, спрямованих на формування авторських компетентностей учителів відповідно до етапів траєкторії їхнього розвитку.

З урахуванням сказаного вище, головною метою наукового обґрунтування підходу до формування авторських компетентностей учителя стає обговорення умов, за яких реалізація визначеного на основі обґрунтування підходу буде доцільною і матиме значення як засіб модернізації вітчизняної системи освіти.

## 5.2. Учитель як автор навчальної книги: реалії і перспективи

Аналіз наукових праць і педагогічного досвіду зарубіжних освітян у підготовці вчителів до участі у розробці підручників дає змогу:

- виявити інноваційні форми професійного розвитку вчителів у Великій Британії і США щодо їх підготовки до участі у розробці підручників;

- схарактеризувати особливості цих форм, завдяки яким відбувається адаптація системи професійного розвитку до підготовки вчителів до участі у розробці підручників.

- розглянути інноваційний освітній проєкт «Учитель як автор навчальної книги» (далі – УЯАНК) як один із дієвих шляхів застосування позитивного досвіду зазначених країн у педагогічній практиці в Україні.

### **Ключові слова:**

*розроблення підручника, підготовка вчителя, професійний розвиток, зарубіжний досвід, підвищення кваліфікації, адаптація системи, освітній проєкт.*

В умовах швидких трансформаційних змін у суспільстві документи освітнього процесу постійно розглядаються, переглядаються, змінюються у контексті реформування освіти. Постійно переглядаються та відповідно змінюються і вимоги до підручника – основного засобу реалізації освітньої програми, який суттєво впливає на процес навчання учнів. Джерелом для його успішної корекції або розвитку є залучення заінтересованих сторін, особливо вчителів, які безпосередньо навчають учнів, тобто ведуть їх по шляху набуття визначених програмою знань, умінь і навичок.

Позитивний настрій учителя до змісту навчальної книги може бути мотивуючим фактором, який додає цінності процесу її розробки. Отже, точки зору вчителів, їхні ідеї повинні братися до уваги для успішного та змістовного розвитку підручника. Більш того, власна участь учителів є вкрай важливою і необхідною. Разом з тим, аналіз наукових праць і педагогічної практики засвідчує, що вчителі відіграють досить незначну роль у розробці підручників, лише невелика їх кількість бере участь у цьому

процесі. Незважаючи на плідність такої педагогічної діяльності підхід до неї чітко не визначений, про що говорять результати досліджень. Відтак процес участі у розробці буває складним для вчителів, обтяжливим багатьма проблемами, зокрема через:

- відсутність належного законодавчого забезпечення діяльності вчителів як авторів;
- відсутність у системі підвищення кваліфікації планової та систематичної підготовки вчителів до участі у створенні підручників;
- нехватку ресурсів, у тому числі фінансових, матеріально-технічних, навчально-методичних;
- як результат, недостатня вмотивованість учителів до такої діяльності.

Ці та інші негаразди слід передбачати та планувати їх запобігання на етапах проектування та впровадження програм професійного розвитку вчителів як авторів навчальної книги.

Прагнення України інтегруватися у світовий освітній простір потребує аналізу досвіду інших країн. Під впливом суспільно-політичних чинників у цих країнах упродовж десятиліть упроваджуються освітні реформи, спрямовані на використання інноваційних форм і методів у системі підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, адекватних вимогам часу та сприятливих для безперервного професійного зростання. Зокрема інтерес викликає досвід Великої Британії і США, які мають достатній потенціал для впровадження досягнень педагогічної науки у практику.

Проблема навчання вчителя в системі підвищення кваліфікації як автора є відносно новою темою наукового дослідження. Частково тому у науковій літературі вона не знайшла належного відображення. Здебільшого йдеться про використання вчителів для апробації експериментальної версії нової програми навчальної дисципліни або нового підручника. Приклади такої ситуації знаходимо в деяких наукових роботах, зокрема у працях Пеарса (Pears (1988), Венескі (Venezky (1992) [15, с. 12–13; 16, с. 436–443 ] та інших. Занепокоєння тим, що лише невелика кількість учителів можуть впливати на розробку підручників, більш того, брати участь в їх розробці, висловлюють Рухама Івен та Шаї Олшер (Even & Olsher, 2014) [44, с. 30]. Голос більшості вчителів, говорять вони, залишається непочутим розробниками.

Щоправда, деякі дослідження повідомляють про факти, коли вчителі є авторами підручників, коли автори підручників

є вчителями (Boggs, 2019; Pecaski McLennan, 2012) [39; 48]. В цьому контексті вчені обговорюють нові ролі вчителів, які, на їхню думку, вимагають додаткових знань і навичок. Дослідники обговорюють необхідність відповідної допомоги щодо прийняття цих нових ролей і спеціальної підготовки до набагато складнішої роботи, якою є авторська діяльність учителя (Дарлінг-Хаммонд, 1997) [41, с. 154].

У цьому контексті вважається важливою ідея залучення вчителів до професійного навчання протягом навчального року на кожному рівні, у контексті предметів, які вони викладають, організованого за підтримки систем управління школою та департаментів освіти (Wei, 2009) [49, с. ii]. Цікавими є і пропозиції щодо підготовки вчителів до розробки та впровадження нових програм навчальних дисциплін шляхом залучення їх до програм професійного розвитку (Ferrer Ariza & Poole, 2018) [45, с. 249–266]. Проблема ж адаптації системи професійного розвитку до підготовки вчителів до розробки підручників недостатньо відображено в педагогічній теорії, що ускладнює вивчення зарубіжного досвіду з цих питань. Цей факт спонукав нас до вибору теми дослідження «Учитель як автор навчальної книги: реалії і перспективи».

Говорячи про спрямованість системи професійного розвитку на підготовку вчителів до діяльності автора, слід зазначити необхідність запровадження форм роботи, націлених на розвиток відповідних компетентностей. Згідно з Ітон (Eaton, 2014) [42, пара 2-8], для автора важливим є володіння мовою як за формою, так і за функцією, що означає правильне використання слів, речень, абзаців, розділів; структурування тексту; створення персонажів і розвиток сюжету; швидкість і якість написання.

Аналіз наукової літератури виявив, що ідея розвитку вчителя як автора є не новою. Вона знайшла реалізацію у педагогічній практиці освітян у деяких зарубіжних країнах. Прикладом є дворічний дослідницький проєкт «Учителі як письменники» (Teachers as Writers (TAW)), створений у співпраці національної благодійної організації творчого письма Arvon, Відкритого університету й Університету Ексетера у Великій Британії. Проєкт фінансується за рахунок дослідницького гранту від Ради мистецтв Англії (ACE), Фондом Рейна и Асоціацією грамотності Об'єднаного Королівства. В основу проєкту покладено концепцію співнаставництва, відповідно до якої професійні письменники та

викладачі працюють разом як для власної взаємної професійної вигоди, так і для підтримки розвитку учнів як письменників.

Проект мав на меті визначити вплив взаємодії професійних письменників з учителями на формування особистості вчителів як письменників, на зміну їхньої професійної діяльності з навчання письму та на покращення результатів навчання їхніх учнів. До проекту були залучені вчителі та учні шкіл із неблагополучних районів південно-західної Англії. Для того, щоб визначити досягнення учнів у письмових результатах, були зібрані зразки письма до та після експериментального втручання. Для дослідження використовувався статистичний аналіз, збиралися кількісні та якісні дані. З цією метою вивчалися польові нотатки, аудіозаписи підручників Arvon, аудіо щоденники вчителя; застосовувалося інтерв'ювання професійних письменників, фокус-груп викладачів та учнів; спостереження за уроками; аналізувалися аудіороздуми вчителів та письменників.

Оцінюючи результати навчання за такою формою, вчителі засвідчили, що вони отримали нове уявлення про письменницьке мистецтво, усвідомили значення своєї нової ролі як автора, вимоги до письменницької діяльності, вплив соціальних та емоційних факторів. На цій основі вчителі внесли зміни в свою професійно-педагогічну діяльність, що вплинуло на їхню мотивацію до подальшого опанування письменницькою діяльністю. Професійні письменники відзначили вигоду від роботи у стосунках співнаставництва, повідомили про підвищення рівня обізнаності про зміст освітньої програми, диференціаційований підхід, режим роботи, нехватку часу, поставили під сумнів усталені методи роботи в школах. Проект TAW припускає, що взаємодія учителів із професійними письменниками є цінним способом підвищення успішності учнів (Cremin T. et.al, 2017) [40].

Зазначимо, що писемність як інноваційна форма підготовки вчителів до авторської діяльності має велике значення у США. Це чітко демонструє Національний проект письма (письменницький проект) США (NWP) – загальнонаціональна некомерційна освітня програма, яка підтримує програми розвитку вчителів, призначені для просування ефективних стратегій письма. Програми NWP передбачають ведення щоденників, написання творів у різних жанрах, уроки розпитування (розслідування), дослідницькі практики, спільну роботу з іншими вчителями з метою обговорення проблем, що виникають у класі, участь у майстернях письменника тощо (Athans, 2018) [37,



с. 43]. Для надання цих послуг NWP укладає договори з закладами вищої освіти та неприбутковими освітніми установами щодо впровадження невеликих програм підготовки вчителів.

Важливу роль у цьому процесі відіграє держава, яка пропагує TPD, використовуючи різні механізми, зокрема підтримку спеціальних програм неприбуткових освітніх організацій за рахунок використання федеральних коштів, діяльності Національної консультативної ради тощо. Прикладом може бути популяризація Національного письменницького проєкту США (NWP), який підтримує програми TPD, призначені для просування ефективних стратегій. Цей висновок підтверджується такими даними: NWP має майже 200 майданчиків по всій країні, які обслуговують близько 80 000 освітян на рік; федеральні кошти покривають 50 % вартості програм підготовки вчителів; опитування 110 консультантів-вчителів та опитування 1848 учасників NWP виявили позитивні результати: вчителі уточнили або переглянули свою філософію письма, вони розробили процес письма для студентів і, нарешті, «пов'язали своє навчання письму зі своїм власним досвідом як письменників, позиціонуючи себе серед студентів як письменника серед письменників» (Athans, 2018) [37, с. 45–46].

Результати досліджень зарубіжних учених у межах зазначених вище проєктів, в яких наведено приклади практичної реалізації ідеї підготовки вчителя до розроблення підручника, надають важливу інформацію, яка дає підставу для висновку про доцільність використання науково-педагогічних досягнень зарубіжних колег у вітчизняній педагогічній практиці. Актуальність упровадження здобутків педагогічної думки і творче використання досвіду зазначених зарубіжних країн підсилює низка суперечностей, що виникли в сучасній освітній ситуації в Україні, а саме між: неперервним розвитком нових знань і неспроможністю школи передати їх учням в умовах застосування застарілих підручників і методів навчання; різними природними здібностями учнів і єдиним рівнем їх розвитку, що пропонує підручник; посиленням вимог до якості підручників і відсутністю відповідної сучасності педагогічної моделі управління якістю підручникотворення; важливістю залучення до підручникотворчої діяльності вчителів, які є реалізаторами освітньої програми і користувачами підручниками та відсутністю у них належного рівня знань і вмінь, необхідних учителю як майбутньому автору.

У такому контексті інтерес представляє ідея впровадження освітнього проєкту «Учитель як автор навчальної книги» (УЯАНК).

Мета проєкту – розробити, науково обґрунтувати й експериментально перевірити програму професійного розвитку вчителів, спрямованого на їх підготовку до авторської діяльності.

Досягнення мети передбачає виконання таких завдань:

- визначення учасників проєкту і зацікавлених в його реалізації сторін;

- розроблення організаційно-методичного інструментарію для реалізації проєкту;

- розроблення програми професійного розвитку вчителів в системі підвищення кваліфікації, спрямованого на підготовку їх до участі в розробленні навчальних книг;

- формування і навчання тренерських груп для роботи з цільовими аудиторіями;

- розроблення системи показників позитивного професійного розвитку учителів за результатами їхнього навчання;

- створення системи мотивування педагогічних працівників-учасників проєкту;

- апробація програми з метою внесення доцільних змін на основі врахування потреб і можливостей учителів, умов закладів середньої освіти, в яких вони працюють, освітніх потреб населення, яке обслуговується.

Нормативно-правові основи проєкту складають закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про інноваційну діяльність», «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (наказ МОН України від 07.11.2000 р. №522) та інші нормативні документи.

**Базою дослідження** доцільно вважати заклади вищої освіти, заклади загальної середньої освіти, визначені відповідно до означених завдань.

**Цільові групи проєкту** – слухачі курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти й установ, що надають освітні послуги (галузь знань: 07 «Управління та адміністрування», спеціальність: 073 «Менеджмент», освітня програма «Менеджмент в освіті») (25 осіб); учителі-філологи закладів середньої освіти, визначених відповідно до означених завдань (25 осіб).

Таблиця 1

**План реалізації проєкту  
(ключові дії в рамках завдань)**

<b>Зміст діяльності з реалізації проєкту</b>	<b>Дата</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
Створення робочої групи для здійснення науково-методичного супроводу проєкту. Визначення відповідальних за напрямками проєкту	
Визначення потреб у матеріально-технічному забезпеченні підготовки і реалізації проєкту	
Складання кошторису витрат на підготовку і реалізацію проєкту	
Розроблення методичних рекомендацій і навчальних матеріалів щодо професійного розвитку вчителів в системі підвищення кваліфікації відповідно до проєкту	
Розроблення системи моніторингу діяльності учасників проєкту та системи оцінювання результатів навчальної діяльності вчителів за програмами проєкту	
Розроблення системи стимулювання вчителів та інших педагогічних працівників-учасників проєкту з метою їх мотивування до авторської діяльності та пілотування програм проєкту	
Організація навчання керівних кадрів закладів загальної середньої освіти щодо спрямування професійного розвитку вчителів на їх залучення до створення навчальних книг (у межах курсів підвищення кваліфікації)	
Організація тренінгів для тренерів учителів-філологів з питань їх підготовки до авторської діяльності	
Формування групи вчителів-філологів для участі в проєкті та їх відповідна підготовка до експериментального навчання	
Організація експериментального навчання вчителів-філологів за програмою проєкту	
Узагальнення результатів проєкту	

Здійснене дослідження дає підстави для висновку:

– розглянуті вище проекти надають широкий спектр можливостей для вчителів, в їх межах вони можуть взаємодіяти, навчатися та працювати разом у сферах, що їх цікавлять;

– добре розроблену та реалізовану програму навчання вчителів авторській діяльності слід вважати важливою складовою комплексної системи професійного розвитку, яка допомагає вчителям розвивати компетентності, необхідні для створення навчальної літератури;

– ефективно впровадження програм підготовки вчителів як авторів вимагає відповіді на їхні професійні інтереси, потреби та контекст, у якому відбувається процес навчання;

– програми досліджуваних проектів акцентують на взаємодії між знаннями вчителів про зміст дисциплін, педагогічними знаннями та їхніми знаннями як авторів підручників, що суперечить поширеному уявленню про вчителя як лише реалізатора освітньої програми та обґрунтовує важливість його нової ролі як автора навчальної книги.

### **5.3. Підвищення кваліфікації як фактор розвитку компетентностей керівника щодо управління системою забезпечення школи підручниками**

Аналіз теоретико-практичних основ розвитку професійних компетентностей керівних кадрів закладів загальної середньої освіти у системі підвищення кваліфікації дає змогу:

– обґрунтувати, що трансформаційні зміни в суспільстві зумовлюють переосмислення й розширення функцій управління закладом освіти і відповідно нові вимоги до підвищення кваліфікації керівних кадрів;

– розглянути систему підвищення кваліфікації як фактор розвитку професійної компетентності керівника щодо управління СЗП закладу освіти;

– довести доцільність і можливості збагачення змісту підвищення кваліфікації керівних кадрів на основі ознайомлення з досвідом зарубіжних колег у процесі вивчення варіативної дисципліни.

#### ***Ключові слова***

*керівні кадри, система забезпечення підручниками, управління, управлінська кваліфікація, підвищення кваліфікації, формування компетентностей, варіативна дисципліна.*

В умовах сучасних динамічних змін в Україні важливого значення набувають питання управління системою забезпечення закладів загальної середньої освіти підручниками й іншими засобами навчання (надалі СЗП). Одним із шляхів підвищення ефективності цієї системи є залучення до процесів забезпечення вчителів. Не без підстав професійну діяльність учителя пов'язують із творчим пошуком нових методів навчання, упровадженням інновацій. Саме вони беруть безпосередню участь у навчанні учнів, буває, самі створюють навчальні матеріали, беруть їх з інших джерел, фотокопіюють, мімеографують або відтворюють іншим способом для використання у класі (Pears, 1988) [15; 43, с. 12–13]. Відтак, учитель є найважливішою особою в процесі реалізації навчальної програми – переконаний Мерфат Айеш Алсубаїє (Alsubaie, 2016) [36, с. 106; 43]. Проте ефективність діяльності педагогічного колективу, ступінь його інноваційного розвитку значно залежать від професіоналізму керівників

школи. Вони координують, спрямовують роботу педагогічного колективу, від їхньої управлінської грамотності залежить успішність роботи з професійного розвитку педагогів.

Сьогодні колективи шкіл змушені здійснювати педагогічну діяльність у складній ситуації: високий рівень невизначеності ускладнює окреслення чітких орієнтирів діяльності та розвитку закладу. Зрозуміло, що за таких умов управління школою вимагає особливих якостей керівника – здатності швидко оцінювати ситуацію, приймати адекватні управлінські рішення, переосмислюючи свій досвід і долаючи загальноприйняті в управлінні шаблони. Виникає необхідність у розробці та впровадженні у систему підвищення кваліфікації керівників нових змісту, технологій і відповідних їм засобів навчання.

У такому контексті важливим завданням освіти вбачається уведення до змісту підвищення кваліфікації керівників шкіл результатів наукових досліджень з проблем управління СЗП. Актуалізується розроблення і впровадження в освітній процес підвищення кваліфікації програм нових дисциплін, спрямованих на подальший розвиток відповідних фахових компетентностей керівників. Саме такою є дисципліна «Сучасні тенденції в управлінні системою забезпечення підручниками загальної середньої освіти США», покликана забезпечити формування теоретичних знань і вдосконалення практичної підготовки керівників щодо управління системою забезпечення на основі ознайомлення слухачів курсів з досвідом американських колег.

В науковій літературі проблема підвищення кваліфікації керівника закладу освіти розглядається у різних аспектах. У контексті нашого дослідження увагу привернули наукові праці, в яких висвітлюються питання: формування професійної компетентності новопризначеного керівника закладу загальної середньої освіти в процесі підвищення кваліфікації (Н. Воробйова та ін.) [20]; формування управлінської компетентності керівника закладу освіти в умовах післядипломної педагогічної освіти (Г. Кравченко та ін.) [22]; структурна модель змісту підвищення кваліфікації керівних кадрів шкіл (О. Чернишов та ін.) [35]; зарубіжний досвід підготовки директора школи до інноваційної діяльності (А. Авшенюк та ін.) [17]. Для визначення компетентностей, якими повинен володіти сучасний керівник плідними виявилися праці, в яких подається опис узагальненого портрету ідеального директора – лідера змін (В. Гладкова, М. Лапшина та ін.) [21]; визначаються нові вимоги до компетентностей

керівників шкіл в Україні (О. Отич, Л. Задорожна та ін.) [5]; аналізуються концепції розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних закладів освіти (Л. Петренко та ін.) [7].

Вчені відзначають, що незважаючи на те, що формування компетентностей керівника досить ґрунтовно досліджується в окремих аспектах, загалом як фундаментальна педагогічна проблема вона не вирішена. Зокрема поза увагою вчених залишилися питання теоретичного обґрунтування необхідності розвитку професійних компетентностей керівних кадрів щодо управління забезпеченням шкіл навчальною літературою, відповідного збагачення змісту й форм їх навчальної діяльності під час підвищення кваліфікації, координація зусиль зацікавлених сторін у цій сфері та інші проблеми професійного розвитку як складової системи підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти.

Разом з тим, аналіз наукової літератури виявив низку суперечностей:

- між потенціалом системи підвищення кваліфікації та недостатнім його використанням у практиці підготовки керівників до управління СЗП;

- між актуальністю підтримки талановитих педагогів, здатних до авторської діяльності, та недостатньою підготовкою керівників до розроблення необхідних для цього організаційно-педагогічних умов;

- між необхідністю трансляції у сучасну практику ідей щодо залучення вчителів до авторської діяльності як одного із шляхів підвищення якості забезпечення школи навчальною літературою та недостатньою підготовленістю до цього керівників закладів освіти.

Виникає об'єктивна потреба у системі підвищення кваліфікації керівників, яка б адекватно спрямовувала професійний розвиток керівників в напрямку подальшого формування у них компетентностей щодо управління системою забезпечення школи підручниками.

В умовах швидких трансформаційних змін у суспільстві освітні програми, підручники й інші документи освітнього процесу шкіл в Україні постійно розглядаються, переглядаються, змінюються. Питанням забезпечення шкіл навчальною літературою, її відповідності новим вимогам у контексті реформування освіти Уряд і Міністерство освіти і науки України приділяють

велику увагу. У рамках реалізації програми розвитку освіти поступово в управління процесами постачання та забезпечення навчальною літературою освітнього процесу загальноосвітніх установ упроваджуються нові інформаційно-комунікаційні технології. Вивчаються потреби шкіл у підручниках, велике значення приділяється питанням експертизи підручників, встановлюються якісні характеристики конкретних видань та їх відповідність визначеним вимогам. Але на державному рівні неможливо повністю передбачити, наскільки підручники, розраховані на єдиний рівень розвитку учнів, відповідають вимогам і запитам конкретного закладу освіти з характерним для нього контингентом учнів.

В цьому контексті важливою умовою успішної корекції, адаптації або створення нової навчальної книги є залучення зацікавлених сторін, особливо вчителів – людей, які беруть безпосередню участь у навчанні учнів. Проте педагогічні дослідження та спостереження показують, що сьогоdnішньому педагогові недостатньо знань, які він здобув, навчаючись у закладі вищої освіти, та досвіду, який напрацював за час професійної діяльності. Отже, нагальною проблемою стає підвищення професійного рівня вчителя, формування нових для нього професійних компетентностей, необхідних для участі у процесах забезпечення школи підручниками, зокрема через участь у підручникотворчих процесах.

Система обов'язкового підвищення кваліфікації педагогічними працівниками, що склалася в Україні на сьогоdnішній день, повною мірою не забезпечує спадкоємності між періодами підвищення кваліфікації і безперервності професійного розвитку вчителів.

Але змінні умови життєдіяльності суспільства, розвиток освітньої парадигми й освітніх стандартів вимагають швидкого реагування освітньої практики. Така ситуація окреслює необхідність створення системи безперервного професійного розвитку вчителів, спрямованого на формування компетентностей, які б надавали їм можливостей адекватно реагувати на змінні обставини, в тому числі своєю участю у розробці навчальної літератури. Доцільним та обнадійливим підходом до вирішення цього питання є використання внутрішньошкільної системи підвищення кваліфікації педагогів.

Орієнтирами при плануванні цієї роботи в Україні мають слугувати вимоги щодо відповідності вчителя займаній посаді,



прописані у Професійному стандарті, де визначено чіткий перелік компетентностей учителя, їх назви та опис. Профстандарт став основою для розроблення Типової програми підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти (наказ МОН від 12.10.2022 р.) [28; 33]. На зазначені документи повинні орієнтуватися керівники шкіл як суб'єкти підвищення кваліфікації при складанні програм для педагогічних колективів. Завдання керівників ускладнюється при спрямуванні програм на пристосування до формування знань і вмінь учителів, необхідних для підручникотворчої діяльності в умовах специфіки освітнього процесу, в якому відбувається становлення вчителя як автора. Відтак важливою і невідкладною для розв'язання проблеми стає спеціальна підготовка керівника, зосереджена на такому аспекті професійного розвитку вчителів. На жаль, в Україні ця робота не є системною, досвід цієї роботи не знайшов належного відображення в науково-педагогічній літературі. Частково переорієнтацію управління освітнім процесом на роботу у логіці надання керівникам можливостей набуття нових компетентностей забезпечує Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», затверджений Наказом Міністерства економіки України №568-21 від 17 вересня 2021 року. Серед компетентностей стратегічного управління персоналом керівника зазначаються здатність до створення організаційно-педагогічних умов для безперервного професійного розвитку педагогічних працівників (А3.3), здатність мотивувати і стимулювати персонал закладу освіти до професійного розвитку (А3.4). Лідерська компетентність передбачає здатність здійснювати позитивний вплив на членів колективу, спрямовуючи їх зусилля на досягнення стратегічних цілей закладу (В1.1), здатність швидко реагувати на зміни та формувати гнучкість і адаптивність учасників освітнього процесу (В1.2) [29].

На основі Профстандарту розроблено Типову програму підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти (наказ МОН від 12.10.2022 р.), та запропоновано модель підвищення кваліфікації керівників. Одним з головних завдань Типової програми є поглибити і розширити знання керівників з теорії і практики сучасного

освітнього менеджменту, що забезпечує якісні зміни в організації освітньої діяльності та створює передумови для інноваційних перетворень у сучасній шкільній системі [27].

Однак у положеннях Профстандарту і Типової програми недостатньо розкрито такі аспекти формування компетентностей щодо управління закладом, як формування компетентностей керівника щодо управління забезпеченням підручниками школи, в тому числі шляхом залучення вчителів до створення підручників, формування авторських компетентностей учителя. Отже, потрібна спеціальна програма, яка б знайомила керівників не лише з теорією, а й з практикою управління процесами забезпечення підручниками школи шляхом залучення вчителів до створення підручників.

Однією з умов успішної реалізації цього завдання є розроблення і впровадження програм та інших документів НМК варіативних дисциплін. Матеріали не повинні дублювати зміст програм обов'язкових дисциплін, а містити інформацію, що розширює знання, знайомить зі способами діяльності, необхідними для спрямування колективу на розв'язання визначених завдань. Створення НМК є непростим процесом, який повинен передбачати відповідність матеріалів таким вимогам: логічна і дидактична послідовність навчальної інформації; спрямування на формування відповідних знань, умінь і навичок з опертям на сформовані раніше, в процесі навчання у закладі вищої освіти; тісний зв'язок з іншими дисциплінами освітньої програми, в межах якої викладається; спрямованість на формування у слухачів курсів цілісного уявлення про предмет вивчення.

У Типовій програмі підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти зазначається: суб'єкти підвищення кваліфікації можуть розробляти програми, використовуючи всі або окремі теми чи модулі Типової програми, а також розширювати темами чи модулями інших типових програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

З огляду на такі рекомендації у Ніжинському державному університеті було впроваджено з метою апробації вибірково дисципліну «Сучасні тенденції в управлінні системою забезпечення підручниками загальної середньої освіти США» [11].

Предметом вивчення визначено сучасні тенденції у розвитку управління СЗП шкіл США, які складаються у відгук на політику держави у галузі освіти та перетворення у системі

загальної середньої освіти цієї країни. Увага приділяється аналізу позитивних і негативних результатів досвіду американських освітян, що сприяє осмисленню і попередженню власних проблем, помилок і прорахунків в їх розв'язанні.

Дисципліна відноситься до варіативної частини освітньої програми «Менеджмент в освіті» за видом освітньої діяльності: підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти й установ, що надають освітні послуги (галузь знань: 07 «Управління та адміністрування», спеціальність: 073 «Менеджмент»). Передумовою успішного оволодіння дисципліною є опертя на знання, вміння, навички, сформовані в процесі навчання у закладі вищої освіти за освітніми програмами бакалавратури та магістратури. Вивчення дисципліни тісно пов'язане з іншими дисциплінами освітньої програми, в межах якої викладається, а саме: «Управління інноваційною діяльністю в закладах освіти», «Інноваційні технології управління», «Інноваційний менеджмент в управлінні персоналом», «Нормативно-правове забезпечення діяльності керівника закладу освіти».

Метою вивчення дисципліни є формування знань щодо теоретико-методологічних і нормативно-правових основ розвитку управління забезпеченням підручниками закладів шкільної освіти у США; ознайомлення з досвідом американських освітян з розв'язання проблем шкільної освіти та її системи забезпечення підручниками з метою його врахування в Україні.

Серед завдань навчальної дисципліни важливим визначено подальший розвиток фахових компетентностей (здатностей) керівника сучасної школи – питання, актуальне для українського суспільства. Адже директор школи є ключовою фігурою у забезпеченні функціонування і розвитку системної освітньої і адміністративно-господарчої діяльності закладу. Для з'ясування бачення його образу ми скористалися ідеями дослідників.

«Суттєва модернізація системи освіти передбачає передусім оновлення управлінської діяльності керівників освітніх закладів» – вважає Г. Кравченко. Керівник навчального закладу – говорить вона – відіграє в цьому процесі ключову роль. Він знаходиться в центрі соціально-економічних та педагогічних перетворень, він координує, спрямовує працю педагогів, від його економічної грамотності, ініціативності, уміння приймати самостійні рішення стратегічного і тактичного характеру залежить ступінь успішної роботи закладу в цілому» [22].

За баченням авторів книги «Поза межами можливого: школа якою вона є» (2004), [8, с. 208–216], «Сьогоднішній школі потрібен «лідер-творець, лідер-розпорядник і лідер-учитель», лідер, здатний координувати неминучий, динамічно складний процес змін».

«Щоби бути ефективним, управління закладом освіти має спиратись на сучасні наукові підходи, перспективний педагогічний досвід» – переконує О. Чернишов [35].

Аналізуючи освітні традиції у Великій Британії, А. Авшенюк відзначає як позитивну зміну спрямування стратегії професійної підготовки директорського корпусу на перехід від концепції директивного управління школою до підходу, який відводить директоріві роль менеджера динамічних змін у навчально-виховному процесі (А. Авшенюк (2006) [17].

Директор школи-«генератор змін» має бути готовим до подолання перешкод, таких, як: опір будь-якій новій ідеї; опір науково-теоретичним обґрунтуванням; опір технологічному прогресові; фінансово-економічний опір; соціальний опір; психологічний опір, авторитарна ментальність, стереотипність побудови уроку, підсвідоме прагнення залишити все, як є. (В. Гладкова, М. Лапшина (2004) [21, с. 228].

Цікаві результати виявило опитування учасників програми «Пілот 24» із різних куточків України, організованого Platfor.ma спільно з Центром інноваційної освіти «Про.Світ» і фондом WNISEF (грудень 2017 року) [19].

Інтерес до зазначеного опитування організатори програми пояснюють так: «Разом з реформою освіти перед школами постають і нові виклики: щоб ухвалювати ефективні рішення на місцях, потрібна відповідальність, стратегічне бачення і співпраця. Якнайкраще організувати процес можуть директори шкіл (грудень 2017 року)» [19].

«... простору для інновацій в освітній сфері більш ніж достатньо, а завдання директорів – не лише впроваджувати їх, а й створити умови для сталого розвитку шкіл. Ті, хто мислить стратегічно, можуть зробити успішними не лише свої навчальні заклади, а й майбутнє країни. Бо агенти цього майбутнього зараз сидять за партами і варті якісної освіти (А. Котенко) [19].

Але, на переконання Н. Самочко, заради досягнення гарних результатів шкіл керівники зацікавлені й у сталому їх розвитку. Важливим для цього є прагнення учителів до інновацій. А що

думають про це самі вчителі? За результатами дослідження Н. Самочко, лише трохи більше 10% колективу її школи готові стати агентами змін в освіті, стільки ж – використовувати нові методики у роботі, решта скептично налаштовані до нововведень [19].

Інші директори-учасники проєкту підтверджують, що їм також довелося боротися не лише з багаторічними стереотипами в організації роботи школи, а подекуди і зі спротивом батьків. Вони із задоволенням спостерігають за демократизацією школи, поліпшенням її матеріальної бази. Їм подобається брати участь в обговоренні програми розвитку, фасилітаційних сесіях. Разом з тим ініціативи мало, пропозиції обмежуються розвитком матеріальної бази (А. Котенко) [19].

Освітня реформа часто створює багато труднощів на місцях. Проте це нормально, ефективних змін без них не буває – переконливо доводить аналіз точок зору освітян. Підсумовуючи сказане, можна зазначити, що в уявленні респондентів про сучасного директора школи постає важлива його позиція як менеджера-лідера школи в інноваційних перетвореннях освітнього процесу, робота якого полягає у створенні «організації, яка навчається» та формує свій власний, новий та ефективний стиль управління закладом освіти.

В контексті висловлених ідей та мети дисципліни доцільним завданням визначаємо формування компетентностей керівника щодо виконання:

- адміністративної функції (здатність формувати освітню політику щодо забезпечення підручниками закладів середньої освіти з урахуванням досягнень вітчизняної і зарубіжної педагогіки; здатність організувати процес управління системою забезпечення підручниками закладів середньої освіти відповідно до функцій управління та на основі набутих знань; здатність формулювати головні задачі, пов'язані з забезпеченням якості процесів підручникотворення та функціонування СЗП;

- аналітичної функції (здатність оцінювати вплив внутрішнього і зовнішнього середовища закладів середньої освіти на процеси їх забезпечення підручниками; здатність аналізувати кадровий потенціал системи забезпечення підручниками закладів середньої освіти; здатність аналізувати й оцінювати нові ідеї світової педагогічної думки в контексті інноваційних можливостей закладу освіти;

– науково-дослідницької функції (здатність виявлення, формулювання і дослідження актуальних теоретико-практичних аспектів управління СЗП закладів середньої освіти в Україні та в країнах світу; здатність до розроблення методик і методичних рекомендацій щодо впровадження результатів наукових досліджень.

Зміст курсу побудований на основі аналізу наукових досліджень зарубіжних і вітчизняних освітян у галузі теорії підручника і практики його використання, нормативно-правової бази в галузі шкільної освіти США, документів ЮНЕСКО, департаменту освіти США, статистичних джерел. Зміст складається з 3-х модулів:

Модуль 1. Теоретико-методологічні основи управління системою забезпечення підручниками шкільної освіти у США.

Модуль 2. Сучасні тенденції в управлінні системою забезпечення підручниками шкільної освіти США.

Модуль 3. Механізми управління системою забезпечення підручниками закладів шкільної освіти США.

Відповідно до визначеного змісту програма передбачає формування у слухачів знань: історичних витоків і соціально-економічного контексту СЗП загальної середньої освіти в США; наукових концепцій і теорій, що впливали у США на формування змісту, добір форм і методів навчання школярів, і відповідно на підручник як засіб їх реалізації; концепцій менеджменту, на ідеях яких ґрунтуються сучасні моделі управління книговидавничою організацією та СЗП шкіл; термінології в освіті загалом і стосовно її підсистеми – управління забезпеченням підручниками – зокрема, її значення залежно від країни; сучасних тенденцій в управлінні СЗП шкіл у США в контексті реформування системи загальної середньої освіти цієї країни; положень освітнього законодавства США як основи нормативно-правового регулювання розвитку шкільної освіти, забезпечення якості надання освітніх послуг.

Визначені завдання реалізуються в межах лекційних занять, метою яких є ознайомлення з навчальною інформацією; формування основи для засвоєння навчального матеріалу у подальшій самостійній роботі. Перевагою лекції є її економічність: викладач подає матеріал за порівняно короткий час, що є важливим, коли визначений обсяг навчальних годин дуже обмежений. Разом з тим слід мати на увазі, що лекція більшою

мірою є пасивним способом набуття знань: гальмується самостійне мислення. Але лекційні заняття є дієвими за умови їх здійснення методами активізації пізнавальної діяльності слухачів, завдяки яким підвищуються їхня активність і творча самостійність під час засвоєння знань, формуються практичні вміння і навички. Такий підхід визначає соціальне завдання сучасного навчання: не лише надавати знання, а й формувати стійкі мотиви їх поглиблення через самоосвіту, розвивати творчі здібності і навички самостійного наукового пізнання, сприяти самореалізації особистості. Застосування на лекціях сучасних методичних прийомів допомагає не лише сприймати й осмислювати інформацію, а й з'ясовувати дискусійні наукові проблеми, оволодівати способами пошуку нових знань.

Знання не втрачають своєї цінності, але не менш важливим є вміння їх використовувати, особливо в ситуації мінливості середовища. Оволодіння теорією є лише передумовою професійного підходу керівника до розв'язання проблем забезпечення школи навчальною літературою. Відтак представлена програма акцентує на вміннях щодо застосування знань як очікуваного результату навчання з навчальної дисципліни для розв'язання практичних завдань СЗП, в т. ч. через підтримку інноваційних пошуків педагогів, спрямування їх професійного розвитку. Ця мета має бути реалізована на семінарських заняттях, де окрім викладу матеріалу слухачами за результатами вивчення і розуміння матеріалів посібника і першоджерел, використовуються ситуації дискусії, зіткнення різних поглядів на ту чи іншу проблему, створюються умови розв'язання проблем СЗП. В ході такої роботи відбувається формування спеціальних умінь і навичок, зокрема: вміння аналізувати теоретичні підходи і практичні шляхи реалізації теоретичних ідей щодо розвитку підручника і підручникотворення у США; вміння формувати систему менеджменту організації (окремих підсистем\служб системи освіти) з урахуванням масштабів та аспектів діяльності щодо забезпечення закладів середньої освіти підручниками та іншими навчальними матеріалами; вміння організувати взаємодію та функціональний розподіл робіт щодо забезпечення підручниками закладів середньої освіти між підрозділами, службами, працівниками освітньої установи /закладу середньої освіти; вміння делегувати повноваження, розподіляти права, відповідальність та обов'язки між виконавцями-учасниками

процесів забезпечення підручниками закладів освіти; уміння впроваджувати наукові методи управління якістю продукції (навчальних матеріалів), формувати банк стандартів, технічних умов створення і видання шкільного підручника, слідкувати за змінами у них; уміння виявляти й аналізувати сучасні тенденції в управлінні забезпеченням підручниками шкільної освіти в Україні та в інших країнах світу; вміння аналізувати кадрові процеси та явища в СЗП, продуктивність праці у динаміці та розробляти заходи щодо її підвищення; уміння визначати головні вимоги щодо методичного апарату підручників нового покоління з урахуванням доцільності використання ідей американських колег; уміння здійснювати моніторинг нормативно-правової бази, яка регламентує розвиток освітнього книговидання і СЗП в Україні та в інших країнах світу; вміння характеризувати особливості механізмів управління СЗП шкільної освіти у США та в Україні.

Важливо, що в процесі вивчення дисципліни за результатами порівняльного аналізу вітчизняного й американського досвіду відбувається формування розуміння та критичне осмислення отриманої інформації щодо: сутності державної політики щодо СЗП загальної середньої освіти; сутності реформування шкільної освіти як головної тенденції її розвитку; ролі і місця підручника в освітній і культурній сферах у процесі його еволюційного розвитку; складних взаємозв'язків, що складаються між системою освіти, її системою забезпечення підручниками та системою шкільного книговидання; нової ролі вчителя у підручникотворенні і забезпеченні підручниками освітнього процесу.

Здійснений аналіз дає підстави для висновків:

Оволодіння досвідом зарубіжної педагогічної теорії і практики у сфері забезпечення шкільної освіти підручниками в процесі вивчення зазначеної дисципліни під час підвищення кваліфікації сприяє збагаченню форм і методів діяльності керівників шкіл щодо управління СЗП.

Опанування керівними кадрами шкіл новими видами і сферами управлінської діяльності може слугувати базисом для організації внутрішньошкільної системи безперервного професійного розвитку вчителів, у тому числі у напрямі їх підготовки до авторської діяльності.

Важливим фактором, що впливає на розвиток компетентностей керівників в процесі вивчення дисципліни, є створення



оптимальних психолого-педагогічних умов для навчальної діяльності, зокрема:

- проблематизація та діалогізація освітнього процесу, що передбачає застосування на заняттях активних методів навчання (проблемний виклад навчального матеріалу, дискусія щодо проблемних ситуації в СЗП);

- мотивування до рефлексії, що передбачає критичне осмислення й усвідомлення теоретичного знання, самоаналіз власної діяльності з управління СЗП, реалізацію на цій основі отриманих знань;

- організація ефективної взаємодії, що передбачає спеціально організовану узгоджену діяльність, спрямовану на продуктивне педагогічне спілкування учасників процесу навчання для розв'язання значущих для них проблем чи завдань СЗП.

## Висновки з 5 розділу

1. Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі дослідження, показує, що українська модель системи професійного розвитку педагогічних працівників розвивається, збільшується вага індивідуальної і самостійної роботи, удосконалюються навчальні плани, програми, методи навчання. Позитивні зміни зосереджені переважно на формуванні компетентностей педагогічних працівників і керівників закладів освіти у контексті виконання різних видів професійних обов'язків, освітньої ролі вчителів, їх професійної діяльності у процесі реалізації затвердженої освітньої програми. Проте не знайшли належного відображення питання формування знань та вмінь, необхідних учителю як майбутньому авторові, форми залучення учителів до розробки підручників, що, на думку деяких учених, може бути одним із чинників недоліків реформ освіти. Конкретні завдання, які постають перед системою професійного розвитку в Україні:

– посилення міжнародної співпраці науковців і педагогічних працівників, в тому числі з міжнародними організаціями, з питань управління СЗП шкільної освіти, що сприятиме обміну інформацією і дасть змогу здійснювати з більшою точністю і методичною чистотою аналіз структур і діяльності СЗП різних країн. Для цього доцільно передбачити на базі державних наукових установ цикл щорічних заходів (семінарів, круглих столів, зустрічей з обміну досвідом) з участю відповідних фахівців з розвинених країн;

– розширення змісту професійного розвитку в системі підвищення кваліфікації керівників освітніх установ та закладів середньої освіти, що передбачає уведення до нього матеріалів, що сприяють залученню слухачів до надбань світової освітянської спільноти, опануванню досвідом розвинених країн, упровадженню позитивного досвіду в педагогічну практику. Мова йде про таку варіативну дисципліну, як «Сучасні тенденції в управлінні системою забезпечення підручниками загальної середньої освіти США»;

– дотримання (сформульованих основі теоретичного аналізу досвіду американських колег) принципів професійного розвитку вчителів як авторів у системі підвищення кваліфікації, які характеризують систему як таку, що розкриває можливості для формування вчителів як успішних, ефективних авторів: належне законодавче забезпечення; наявність необхідних ресурсів;

плановість та систематичність, комплексний, диференційований, неперервний характер; орієнтація на специфічність виду професійної діяльності; впровадження інноваційних практико орієнтованих форм і методів навчання; наявність альтернативних моделей.

2. Спрямуванню системи професійного розвитку на підготовку вчителів до авторської діяльності сприяв аналіз основних понять дослідження «компетентність», «компетенція» та на цій основі визначення поняття «авторські компетентності вчителя» як інтегрованої сукупності знань, умінь, навичок, професійного досвіду, яка забезпечує ефективне використання вчителем своїх здібностей для здійснення діяльності зі створення навчальної книги залежно від поставлених завдань у форматі контекстів освітнього процесу з гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища. На формування зазначених компетентностей націлений запропонований освітній проєкт «Учитель як автор навчальної книги», розроблений на основі досвіду зарубіжних колег.

3. Аналіз вітчизняних законодавчих і нормативно-правових документів у галузі вітчизняної освіти засвідчив 1) відсутність належного законодавчого забезпечення діяльності вчителів як авторів, що ускладнює встановлення нормативно-правових засад її здійснення, визначення місця і ролі у цілісній системі професійно-педагогічної діяльності; 2) відсутність у законодавчій базі чітко сформульованих положень щодо планової та систематичної підготовки вчителів у системі підвищення кваліфікації до участі у створенні підручників; 3) встановлення на законодавчому рівні значення формування авторських компетентностей учителів як важливої складової їхнього професійного розвитку в системі підвищення кваліфікації.

На підставі зазначеного обґрунтовано необхідність і можливість унесення в законодавчі документи в галузі освіти змін, спрямованих на встановлення нормативно-правових основ формування авторських компетентностей учителів та їх діяльності зі створення підручників, зокрема: 1) доповнення переліку компетентностей учителя, визначеному Професійним стандартом, варіативним компонентом – добором авторських компетентностей; 2) внесення відповідних змін у програми підвищення кваліфікації щодо впровадження нових практико орієнтованих технологій формування авторських компетентностей учителя.

## Список використаних джерел

1. Галямина И. О проблемах разработки основных образовательных программ третьего поколения. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 11. С. 18.
2. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
3. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм як наукова категорія. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи*: монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 432 с. С. 116.
4. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укл. : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : АКОНІТ, 2006. Т. 1 : А – К. 926 с.
5. Нові вимоги до компетентностей керівників шкіл в Україні : посіб. для слухачів закл. післядипломної педа. освіти, кер. закл. заг. середньої освіти, здобувачів вищої освіти за спеціалізаціями «Управління навчальним закладом» та «Управління проєктами» / О. М. Отич, Л. К. Задорожна, З. В. Рябова, Л. М. Оліфіра та ін. ; за заг. ред. О. М. Отич, Л. К. О. де Фонтана ; НАПН України, УВУПО, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», КВЗО «Одес. акад. неперв. освіти», КультурКонтакт Австрія. Київ, 2018. 74 с.
6. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. *Стратегія реформування освіти України* : рекомендації з освітньої політики. Київ : К.І.С. 2003. 295 с. С. 13–31.
7. Петренко Л. М. Аналіз концепцій розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів. *Професійна освіта: проблеми і перспективи* : зб. наук. пр. / Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України; Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет». Київ ; Сімферополь, 2012. Вип. 3. С. 21–26.
8. Поза межами можливого: школа якою вона є / за ред. М. Мосієнко. Київ : Шкільний світ, 2004. 264 с.

9. Самойленко О. О. Організаційно-педагогічні умови підвищення кваліфікації керівників професійно-технічних навчальних закладів на основі технологій дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 253 с.

10. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

11. Сучасні тенденції в управлінні системою забезпечення підручниками загальної середньої освіти США програма навчальної вибіркової дисципліни : програма навч. вибіркової дисц. (галузь знань: 07 «Управління та адміністрування», спеціальність: 073 «Менеджмент», освітня програма «Менеджмент в освіті» за видом освітньої діяльності: підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти й установ, що надають освітні послуги) / розроб. О. М. Ельбрехт. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 19 с.

12. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 3–13.

13. Краевский В. В. Повышение квалификации педагогических кадров. *Педагогика*. 1992. № 7–8. С. 55–58.

14. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. Ю. И. Турчанинова, Э. Н. Гусинский. 2-е изд., испр. Москва : Когито Центр, 2001. 142 с.

15. Pears, D. (1988). A guide to planning and administrating government school projects. With special emphasis on costreduction factors. UNESCO. Paris. 95 p.

16. Venezky, R. L. (1992). Textbooks in School and Society. In P. Jackson (Ed.), Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association (pp. 436–443). New York : Macmillan Pub. Co.

17. Авшенюк А. Підготовка директора школи до інноваційної діяльності у Великій Британії. URL: <https://osvita.ua/school/method/1297/>

18. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с. С. 560). URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989>

19. Виклик до директора: що можуть керівники опорних шкіл. URL: <https://platfor.ma/topic/vykyk-dyrektora-shho-mozhut-kerivnyky-opornyh-shkil/>

20. Воробйова Н. М. Формування професійної компетентності новопризначеного керівника закладу загальної середньої освіти в процесі підвищення кваліфікації «Проблеми інженерно-педагогічної освіти». 2019. № 65. С. 7–17. URL: <http://repo.uira.edu.ua/jspui/handle/123456789/6290>

21. Гладкова В. М., Лапшина М. І. Директор школи як лідер змін. Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. 2009. Вип. 6. С. 227-232. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm\\_2009\\_6\\_51](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2009_6_51)

22. Кравченко Г. Ю. Формування управлінської компетентності керівника навчального закладу в умовах післядипломної педагогічної освіти: презентація. URL: <https://svitppt.com.ua/rizne/formuvannya-upravlinskoi-kompetentnosti-kerivnika-navchalnogo-zakladu-v-umovah-pislyadiplomnoi-pedagogichnoi-osviti.html> (дата звернення: 01.02.2023).

23. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 2014 с. URL: <https://cyberlan.com.ua/wp-content/uploads/2015/07/Tolkovij-slovarj-russkogo-yazika.pdf> (дата звернення: 03.02.2023).

24. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#n18> (дата звенення 03.07. 2023).

25. Про вищу освіту: Закон України. Документ 1556-VII, чинний, поточна редакція – Редакція від 28.05.2023, підстава – 3062-IX. *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 03.07.2023).

26. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо функціонування національної системи кваліфікацій : Закон України від від 01.04.2022 № 2179 – IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2179-20> (дата звернення: 07.03.2023).

27. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації керівних кадрів закладів загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» : Наказ Міністерства освіти і науки України 13.12.2018 № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1392729-18#Text>

28. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти : Наказ МОН № 904 від 12.10.2022 року. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/87557/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/87557/)

29. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» : Наказ Мінекономіки № 568-21 від 17.09.2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf>

30. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Редакція від 01.01.2023, підстава – 2834-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 07.03.2023).

31. Про повну загальну середню освіту : Закон України. Документ 463-IX, чинний, поточна редакція. Редакція від 01.07.2022, підстава – 2315-IX. *Відомості Верховної Ради*. 2020. № 31. Ст. 226.

32. Про фахову передвищу освіту : Закон України. Документ 2745-VIII, чинний, поточна редакція – Редакція від 23.03.2023, підстава – 2940-IX. *Відомості Верховної Ради*. 2019. № 30. Ст. 119. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення: 03.07.2023).

33. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : розроб. МОН України, затв. Наказом М-ва розвитку, економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736 від 23.12.2020 р. URL: <https://nus.org.ua/news/zat...> (дата звернення: 07.03.2023).

34. Словник української мови online. Т. 1–12 (а-підкúрювач) © Український мовно-інформаційний фонд НАН України, 2015–2023. 20382 с. URL: <https://sum20ua.com/Entry/index?wordid=43318&page=1367> (дата звернення: 02.02. 2023 р.).

35. Чернишов О. Професійне зростання керівників шкіл. URL: <https://osvita.ua/school/method/1744/>

36. Alsubaie M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7 (9), 106–107. Available: URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095725.pdf>

37. Athans, Kimberly (2018). National writing project fellows' perceptions of themselves as writers and as teachers of writing (Doctoral dissertation). Sam Houston State University. 246 p. URL: <https://shsu-ir.tdl.org/bitstream/handle/20.500.11875/-2546/ATHANS-DISSERTATION-2018.pdf>

38. «Author». Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/author> (дата звернення: 03.02.2023).

39. Boggs, Belle (2019, april 2). Why Don't More Writers Become Public School Teachers? From The Gulf by Belle Boggs. Used with permission of Graywolf Press. Copyright © 2019 by Belle Boggs. URL: <https://lithub.com/why-dont-more-writers-become-public-school-teachers/>

40. Cremin T. Et. Al (2017). Teachers as Writers. Executive summary. URL: <http://www.teachersaswriters.org/wp-content/uploads/2017/05/Arvon-Teachers-as-Writers.pdf>

41. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, p. 64. URL: <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>

42. EATON, M. (2014, april 25). The 7 Core Competencies Vital to Writing Success. URL: <https://www.helpingwriters-becomeauthors.com/writing-success/>

43. Elbrekht, O. M., Bakhov, I., Vukolova, K., & Kostenko, L. D. (2021). Preparing teachers in the professional development system for participation in textbook development in the USA. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14 (33), e169111. URL: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16911>

44. Even, R., & Olsher, S. (2014). Teachers as participants in textbook development: The Integrated Mathematics Wiki-book Project. URL: [https://www.openu.ac.il/innovation/chais2012/downloads/e-Even-Olsher-61\\_eng.pdf](https://www.openu.ac.il/innovation/chais2012/downloads/e-Even-Olsher-61_eng.pdf)

45. Ferrer Ariza, E., & Poole, P. M. (2018). Creating a teacher development program linked to curriculum renewal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 249–266. URL: <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v20n2/1657-0790-prf-20-02-00249.pdf>

46. Handler B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*. Vol. 3. P. 32–42. URL: <http://www.csupomona.edu/ijtl>



47. Justesen, I. (2019, January 9). 10 Skills Every Great Content Writer Needs. In *Freelance Writers*. URL: <https://www.constant-content.com/content-writing-service/-2019/01/skills-content-writer/>

48. Pecaski McLennan, D. M. (2013). Educators as Authors: Teaching Beyond the Classroom. *Early Childhood Educ J* 41, 1–4. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10643-012-0558-1.pdf>

49. Wei, R. C., Darling-hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas, TX. National Staff Development Council. URL: <https://learningforward.org/wp-content/uploads/-2017/08/status-of-professional-learning-phase-1-technical-report.pdf>

# ВИСНОВКИ

Українська система освіти проходить важливий етап свого розвитку. Закон України «Про освіту» визначив пріоритети освітньої політики країни. Однією з головних задач є інтеграція української системи освіти в європейську і світову освітні системи, розвиток міжнародного співробітництва закладів освіти та органів управління освітою. В цьому контексті вивчення досвіду США у сфері управління СЗП шкільної освіти представляє інтерес для вітчизняних освітян. За результатами виконаного дослідження робимо висновки:

1. Зміни в системі шкільної освіти і відповідно в її складовій – СЗП зумовлені тенденціями розвитку світової спільноти, серед яких:

– зростання глобальних проблем, розв’язання яких потребує співпраці міжнародної спільноти, що вимагає від системи освіти розвитку інноваційних освітніх технологій і засобів навчання для формування у підростаючого покоління відповідного мислення;

– перехід до постіндустріального інформаційного суспільства, новітні досягнення у сфері інформаційно-комунікаційних технологій актуалізує їх використання в освітньому процесі, що визначає необхідність забезпечення подальшого розроблення технологічної, академічної, навчально-методичної, організаційно-правової основ освітнього процесу;

– динамічний розвиток економіки, тяжіння до створення інноваційної економіки, що зумовлює потребу у розробці і реалізації нової концепції інноваційної освіти, зорієнтованої на

- 1) підвищення якості навчання;
- 2) досягнення високого професійного рівня учителів та інших категорій працівників освіти;
- 3) розвиток сучасних технологій навчання;
- 4) перевод освітньої системи на сучасні стандарти та інноваційні програми;
- 5) інтеграцію освітнього середовища, фундаментальної науки і освітнього процесу.

2. Аналіз публікацій зарубіжних авторів засвідчує, що за останні роки у США відбулася переорієнтація шкільної освіти від структурно-кількісного, знанієвого підходу до визначення цілей і оцінки результатів до підходу, оснований на оцінці значущості отриманої освіти для розвитку особистості, її соціалізації і самореалізації.

Однією з ознак такої переорієнтації шкільної освіти США можна вважати виникнення нових видів навчальних матеріалів, зміни їх функцій і способів використання в освітній практиці. Характерними рисами сучасного покоління системи шкільних навчальних матеріалів у США є:

- основою предметного комплексу навчальних матеріалів, призначених для загальноосвітньої школи, є підручник;

- основними структурними компонентами підручника є тексти, ілюстративні матеріали, апарат організації засвоєння змісту, апарат орієнтування;

- навчальні матеріали мають форму друкованих видань, що можуть доповнюватися аудіо та відеоматеріалами; разом з тим посилюється тенденція до використання навчальних матеріалів на електронних носіях;

- відбувається посилення таких функцій навчальних матеріалів: розвивальної (розвиток пізнавальних можливостей учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей) і виховної (формування в учнів відношення до себе, своїх можливостей, освіти, батьківщини тощо).

3. Нарізно від України, для якої характерною є централізована система управління освітою, США не має єдиної державної системи освіти. Кожний штат визначає освітню політику самостійно. Сучасна система освіти США побудована на принципах самоуправління і самофінансування при взаємодії федеральних і місцевих органів влади.

Деякі відмінності від України існують і в системі санкціонування підручників та контролю за їх застосуванням. Так, в Україні працівники міністерства освіти екзамнують проекти підручників, підготовлені авторами відповідно вимог, що визначені недостатньо чітко. У США федеральна адміністрація лише сприяє виданню підручників і посібників, залишаючи право вибору комітетам окремих штатів.

4. Відбувається посилення вимог до якості шкільної освіти і відповідно до засобів навчання, що у США значно досягається шляхом розширення участі суспільства в управлінні освітою і СЗП, зокрема фондів підтримки освіти, системи підтримки професійних спільнот у сфері освіти, їх залучення до рішення питань освітньої тактики і стратегії на федеральному і регіональному рівнях; посилюється увага місцевої спільноти до проблем розвитку і потреб шкільної освіти.

5. Спостерігається посилення ролі вчителів, зокрема шляхом залучення їх до процесів розробки підручників і відповідної підготовки до участі у цій діяльності в системі професійного розвитку США. Виявлено сучасні тенденції, які забезпечують гнучкість в умовах професійного розвитку вчителів як розробників підручників, спрямовуючи цей процес для задоволення їхніх індивідуальних потреб у навчанні: збільшення варіативності у формах організації, змісту та процесу підготовки вчителів; активне впровадження інноваційних форм і методів навчання в систему підготовки вчителів до діяльності як автора (включаючи портфоліо (електронне портфоліо), супервізію, телементорство, письмові звіти та оповідання, каскадну форму, залучення до редагування підручника та ін.), що передбачають співпрацю між учителями та підтримку з боку освітньої спільноти; практична орієнтація професійного розвитку, яка підтримує підготовку вчителів у контексті діяльності конкретної школи та акцентує на вчителі як активній та мислячій людині, здатній до творчої діяльності, саме якою є створення підручника.

Ці тенденції характеризують систему підготовки вчителів до участі у розробці підручників як таку, що розвивається у напрямку формування вчителів як ефективних авторів. Позитивний вплив цих змін підтверджується такими фактами: висновки дослідників показали, що учні вчителів, які брали участь у будь-якому з видів професійного розвитку, мали значно більші успіхи в проходженні тестування, ніж учні, учителі яких не брали участі (із середнім приростом 19–22 % порівняно з 13 % для студентів з контрольної групи) (Darling-Hammond et al., 2017, p. 11). Однак, можливо, частково через брак науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження, ми не побачили це навчання вчителів як цілісну систему, яка планується і постійно перебуває в полі зору органів управління освітою.

6. Важливу роль у цьому процесі відіграє держава, яка пропагує систему професійного розвитку в цій сфері. Використовуються різні механізми, включаючи підтримку спеціальних програм неприбуткових освітніх організацій за рахунок використання федеральних коштів, діяльності Національної консультативної ради тощо. Прикладом може бути популяризація Національного письменницького проекту США (NWP), який підтримує програми TPD, призначені для просування ефективних стратегій. Цей висновок підтверджується такими даними:

NWR має майже 200 майданчиків по всій країні, які обслуговують близько 80 000 освітян на рік; федеральні кошти покривають 50 % вартості програм підготовки вчителів; опитування 110 консультантів-вчителів та опитування 1848 учасників NWP виявили позитивні результати: вчителі уточнили або переглянули свою філософію письма, вони розробили процес письма для студентів і, нарешті, «пов'язали своє навчання письму зі своїм власним досвідом як письменників, [позиціонуючи] себе серед студентів як письменника серед письменників» (Whitney & Frederick, 2013, с. 11; Athans, 2018, р. 45–46);

7. Аналіз змін у федеральному регулюванні шкільного навчання показує, що в США існує стійка тенденція до посилення позицій федерального законодавця у цій сфері.

Базові положення законодавчих актів США, прийняті протягом багатьох років, і численні недавні поправки спрямовані на усунення поширених проблем освіти і відповідно її складової – СЗП.

Закони передбачають освітню політику та програми розвитку освіти, що сприяють збільшенню доступності коштів, перегляд критеріїв та механізмів визначення відповідності та доступності, розширення проєктів, що дозволяють забезпечити більшу підтримку держави і приватну участь в управлінні освітніми процесами і СЗП.

Еволюція освітнього законодавства знаходить своє реалізоване, хоча і не завжди адекватне, відображення в цільових установах і навчально-змістовних вимогах освіти, в його організаційних структурах, в процедурах і механізмах управління і функціонування освіти і СЗП.

На сьогоднішній день управління СЗП – прерогатива штатів і місцевих органів влади. Забезпечення шкіл навчальними матеріалами та навчальним обладнанням розглядається в кодексах штатів у взаємозв'язку з іншими питаннями організації освітнього процесу, серед яких зокрема, оцінка успішності, підготовка навчального плану, реалізація федеративних і регіональних освітніх програм та інші.

Підручник відрізняється від інших типів публікацій, тому вимагає виняткових правил контролю за його виробництвом, формами і методами, які в ньому застосовуються для передачі знань у процесі використання. Через таку специфічну особливість, як підкреслюють учені, вкрай важливими є наукові

дослідження, присвячені освітній політиці щодо створення, видання підручників, розвитку СЗП шкіл. Важливою умовою ефективності таких досліджень є врахування законодавчого і нормативного контексту, який впливає не лише на зміст і структуру, а й на виробництво підручників.

7. Українська система освіти проходить важливий етап свого розвитку. Закон України «Про освіту» визначив пріоритети освітньої політики країни. Однією з головних задач є інтеграція української системи освіти в європейську і світову освітні системи, розвиток міжнародного співробітництва закладів освіти та органів управління освітою. В цьому контексті вивчення досвіду США у сфері управління системи забезпечення шкільної освіти представляє інтерес для українських освітян.

На часі – розроблення стратегії розвитку в Україні системи забезпечення шкільної освіти підручниками та іншими навчальними матеріалами, що передбачає виконання пріоритетних завдань: уведення до змісту управління цією системою компонентів, що відображають українську специфіку в економіці, суспільно-політичному й культурному середовищі; гуманізація взаємовідносин між суб'єктами процесів забезпечення, приділення уваги етиці взаємовідносин в освіті і книговидавничому бізнесі, соціальній відповідальності, проблемам навколишнього середовища; розроблення і реалізація ґрунтовних міжнародних програм стажувань саме з проблем забезпечення шкіл і т.ін.

Нормативно-правові документи в галузі освіти України акцентують на необхідності наближення якісного рівня системи освіти до кращих світових взірців, що повною мірою стосується і системи забезпечення. Але на практиці це завдання повно не вирішується, зокрема через нестачу фінансових ресурсів. Разом з тим саме масштаби фінансування освіти свідчать про увагу суспільства до її розвитку. У розвинених країнах, де системи освіти також відчувають фінансовий дефіцит, проблему нестачі коштів розв'язують через залучення приватних корпорацій, благодійних фондів до фінансування закладів освіти, залучення системи державних асигнувань, надання кредитів на оплату навчання тощо. В умовах економічної кризи в Україні одним з важливіших завдань освітньої політики є розроблення і запровадження нових для неї механізмів фінансування освіти.

8. Освітня діяльність у сучасних умовах все більше інтернаціоналізується, що дає змогу освітянам різних країн знаходити

спільну мову, зберігати і транслювати узагальнений досвід своєї професійної діяльності. Загалом в Україні намітилася тенденція до інтенсифікації використання зарубіжного досвіду. Цей досвід почасти використовується в поєднанні з національними традиціями і стандартами.

Вивчення і творче застосування ідей зарубіжних учених і педагогів-практиків є складним процесом. Українські освітяни до недавнього часу в управлінській діяльності орієнтувалися на проблеми соціалістичної, планової економіки. Нині, в умовах ринкової економіки, вони мають переосмислювати теорію і практику управління, положення психолого-педагогічних концепцій і відповідно відпрацьовувати нові підходи до управління освітою, в тому числі і системою забезпечення підручниками шкіл.

Представлене дослідження не претендує на повноту всебічного розкриття досліджуваної проблеми. Разом з тим дозволяє окреслити перспективи подальшої її розробки. Зокрема актуальними є проблеми експертизи навчальних матеріалів, взаємодії суб'єктів навчального книговидання, розроблення науково обґрунтованих рекомендацій з удосконалення управління СЗП шкільної освіти в Україні на підставі досвіду цієї роботи у США.

# ДОДАТКИ

## Додаток А

### Перелік умовних позначень

АСЕАН (ASEAN)	Асоціація держав Південно-Східної Азії (Association of South East Asian Nations – політична, економічна і культурна регіональна міжурядова організація 10 країн, розташованих у Південно-Східній Азії)
ДН	дистанційне навчання
ЕОР	електронні освітні ресурси
ЗМІ	засоби масової інформації
ІКТ	інформаційно-комунікаційні технології
ІТ	інформаційні технології
КОНМК	комп'ютерно орієнтований навчально-методичний комплект
НМК	навчально-методичний комплект
ООН	Організація Об'єднаних Націй
ППЗ	програмно-педагогічний засіб
СЗП	система забезпечення підручниками та іншими навчальними матеріалами
СПН	системи підтримки навчання
США	Сполучені Штати Америки
ЮНЕСКО (UNESCO)	Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
АСТ	American College Tests – стандартизований тест для прийому в коледжі США. Тест оцінює загальний рівень освітніх досягнень і розвитку учнів середніх шкіл та їхню здатність виконувати навчальну діяльність на рівні коледжу. Він складається з пунктів і різних варіантів відповідей, що охоплюють чотири галузі знань і відповідних умінь (англійська мова, математика, читання, наука)



CIBC	the Council on Interracial Books for Children – Рада з міжрасових книжок для дітей
GPA	Grade Point Average – «середній бал» (наприкінці 12 року навчання (класу) оцінки учнів складаються у «середній бал», який часто застосовується як критерій відбору при зарахуванні до коледжу або університету)
K-12	12 рівнів початкової та середньої освіти
LMS	Learning Management System – система управління навчанням
MOOC (МВДК)	Massive open online course – масовий відкритий дистанційний курс
Pre-K або PK	Pre-School (або Pre-Kindergarten) – дошкільна освіта
SAT	Scholastic Aptitude Tests – стандартизований тест для прийому в коледжі у США, розроблений і опублікований Комітетом коледжів (College Board) некомерційною організацією США. Тест спрямований на визначення готовності особи навчатися у коледжі).

**Прізвища зарубіжних авторів  
англійською та українською мовами**

<b>Прізвища англійською мовою</b>	<b>Прізвища українською мовою</b>	<b>Прізвища англійською мовою</b>	<b>Прізвища українською мовою</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>A</b> Adrich Alkin Aloni Ansary Anyon Apple Appleby Arends Armbruster Atkinson	Адріч Алкін Алоні Ансарі Аніон Еппл Еплбай Арендс Армбрустер Аткінсон	<b>C</b> Cakir Carpenter Cawelti Chen-Lin Clive Cole Collins Connel Crandall Crsi-Bunker	Какір Карпентер Кауелті Чен-Лин Клайв Коул Коллінз Коннел Крендал Крзі-Банкер
<b>B</b> Bakker Ball Bandura Bangert- Drowns Robert Barnard Bay Beck Belle Berg Bernstein Besley Bingam Bishop Black Bork Bowen Brammer Brannigan Brown	Баккер Болл Бандура Бангерт- Драунз Роберт Барнард Бей Бек Бель Берг Бернстайн Беслі Бінгам Бішоп Блек Борк Боуен Браммер Бранніган Браун	<b>D</b> Dilworth Donatus Drucker Duffy	Ділворс Донатус Друкер Даффі

Продовження таблиці

1	2	3	4
<b>E</b> Edgerson Edgerton Elliott Elson Erickson	Еджерсон Еджертон Елліотт Елсон Еріксон	<b>K</b> Kirp Kirst Klein Kulik Kurian	Кірп Кірт Клейн Кулик Кур'ян
<b>F</b> Farrell FitzGerald Flander Formalont Frederick Freeman	Фаррел ФіцДжеральд Фландер Формалонт Фредерік Фримен	<b>L</b> Landis Larrick Lawrence Leidner Levine Limerick	Ландис Ларрік Лоренс Лейднер Левін
<b>G</b> Gibbs Gobb Goldman Gooden Goodman Graves Gubbins	Гіббс Гобб Голдман Гуден Гудмен Грейвс Габбінса	<b>M</b> Mandeville Myers McGregor McGuffey McKeown Meyer Murphy	Мандевілл Майєрс МкГрегор МкГаффі МкКіуон Мейєр Мьорфі
<b>H</b> Hall Hankox Hargreaves Hillen Stefanie Hunter	Холл Ханкокс Харгрівз Хіллен Хантер	<b>N</b> Naidoo Campbell Newman Niets	Найод Кемпбел Ньюмен Нієтс
<b>J</b> Jackson James Jaramillo Jarvenpaa Johansen Johnson Joyce Jovanovich	Джексон Джеймса Джараміло Джарвенпаа Йохансен Джонсон Джойс Йованович	<b>O</b> Oettinger Olsen Ornstein	Оеттінгер Олсен Орнштейн

Продовження таблиці

1	2	3	4
<b>P</b> Papert Pingel Pears Peters Peyton Posner Post Pulliam Provenzo Porter	Паперт Пінджел Пірс Пітерс Пейтон Познер Пост Пулліам Провензо Портер	<b>T</b> Tanner Tewel Timar	Таннер Тьюел Тімар
<b>R</b> Ravich Reese Renzulli Rich Rivers Robert Rollins Rossett Rotzsch	Равіч Діана Різ Рензулі Джозеф Річ Ріверс Роберт Ролінз Россетт Роцш	<b>V</b> Van Patten Venezky Veugelers Vygotsky	Ван Паттен Венезки Вейгелерз Виготський
<b>S</b> Santrock Sarason Sayegh Scudella Schulman Schwille Shannon Shirley Simsek Shaver Sosniak Sparks Spring Staver Stodolsky	Сантрок Сарасон Сейех Скудела Скульмана Швіле Шеннон Шерлі Сімсек Шейвер Сосняк Спаркс Спрінг Ставер Стодольський	<b>W</b> Wakefield Waggoner Watson Watt Watts-Taffe Weber Weil Webster Wirt Wong Fillmore Woodward	Вейкфілд Вагонер Уотсон Уотт Уотс-Таффе Вебер Вейл Вебстер Вірт Вонг Філмор Вудворд
		<b>Y</b> Young	Янг
		<b>Z</b> Zeichner	Зейхнер

**Підходи до прийняття підручника  
як засобу навчання у США**

<b>Штат</b>	<b>Рівень штату прийняття підручника</b>	<b>Рівень місцевого освітнього агентства</b>	<b>Безкоштовне забезпечення підручниками</b>	<b>Певна орендна плата, допустима за законом</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Alabama	X		X	
Alaska		X	X	
Arizona		X	X	Fees permitted at the high school level for non-required or supplementary textbooks
Arkansas		X1	X	
California	X2		X	
Colorado		X		Fees permitted
Connecticut		X	X	
Delaware		X	X	
District of Columbia			X	
Florida	X		X	
Georgia	X		X	
Hawaii	X		X3	Fees for damaged books permitted
Idaho	X		X	
Illinois		X		Fees permitted but districts may adopt free textbooks by local voter petition

Продовження таблиці

1	2	3	4	5
Indiana		X		Fees permitted
Iowa		X		Fees permitted
Kansas		X		Fees permitted
Kentucky	X		X	Fees permitted for students in grades 9-12, but students who qualify for free and reduced price lunches are exempted
Louisiana	X		X	
Maine		X	X	
Maryland		X	X	
Massachusetts		X	X	
Michigan		X	X	Refundable deposits permitted
Minnesota		X	X	
Mississippi	X		X	
Missouri		X	X	
Montana		X	X	
Nebraska		X	X	
Nevada	X			Only for lost or damaged books
New Hampshire		X	X	
New Jersey		X	X	

Продовження таблиці

1	2	3	4	5
New Mexico	X		X	
New York		X	X	
North Carolina	X		X	
North Dakota		X	X	Security deposit permitted
Ohio		X	X	
Oklahoma	X		X	
Oregon	X		X	
Pennsylvania		X	X	
Rhode Island		X	X	Security deposit permitted
South Carolina	X			Fees permitted
South Dakota		X	X	
Tennessee	X		X	
Texas	X		X	
Utah	X4			Fees permitted
Vermont		X	X	
Virginia	X		X	
Washington		X	X	Fees permitted
West Virginia	X		X	
Wisconsin		X		Fees permitted
Wyoming Territory		X	X	
Guam	X		X	
Puerto Rico	X		X	
U.S. Virgin Islands	X		X	

## Назви типових посад у видавництвах США

назви типових посад українською мовою	назви типових посад англійською мовою
1	2
керівник видавництва	head of house
головний редактор	editor-in-chief
відповідальний редактор	executive editor
видавець	publisher
віце-президент із редакцій- ної роботи	editorial vice-president
редактор із надходжень	procurement editor
старший редактор	senior editor
редактор проекту	project editor
редактор-керівник	managing editor
помічник редактора	associate editor, assistant editor
редактор	editor
редактор тексту	manuscript editor
редактор із вивірки	copy editor
технічний директор	technology director
директор із виробництва	production director
керуючий виробництвом	production manager, manufacturing manager
віце-президент із виробництва	vice-president of production
координатор виробництва	production coordinator
складач кошторису витрат	cost estimator
помічник із виробництва	production assistant
головний художник	art director
директор із дизайну	design director
дизайнер	designer
художник	artist
помічник головного худож- ника	associate art director
директор із маркетингу	marketing director
віце-президент із маркетингу	marketing vice-president



*Продовження таблиці*

<b>1</b>	<b>2</b>
менеджер із дослідження ринку	market research manager
помічник із маркетингу	marketing assistant
менеджер зі збуту	sales manager
торговельний представник	sales representative
менеджер зі стимулювання збуту	sales promotion manager
менеджер із реклами й стимулювання збуту	advertising and sales promotion manager
менеджер із реклами	advertising manager
менеджер зі створення прихильної громадської думки	publicity manager, publicist
менеджер з авторських прав і дозволів	copyrights and permissions manager
менеджер із субсидіарних прав	subsidiary rights manager
менеджер із питань замовлень, рахунків, платежів, кредитів, складування та відвантаження продукції	fulfillment manager
керуючий справами	business manager

**ДЛЯ ПОДАТОК**

Наукове видання

**Ельбрехт Ольга Михайлівна**

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В УПРАВЛІННІ  
СИСТЕМОЮ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США**

Монографія

*2-ге видання, доповнене і перероблене*

Технічний редактор – І. П. Борис  
Верстка і макетування – О. В. Борщ

*Друкується за авторським редагуванням.*

---

Підписано до друку 08.02.24 р.	Формат 60x84/16	Папір офсетний
Гарнітура ComputerModern	Обл.-вид. арк. 14,18	Тираж 300 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 15,46	

---



Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3-А  
(04631) 7-19-72

E-mail: [vidavn\\_ndu@ukr.net](mailto:vidavn_ndu@ukr.net)  
[www.ndu.edu.ua](http://www.ndu.edu.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.